

Heft

RpB

Heft 71/2014

Religionspädagogische Beiträge

40 Jahre Synodenbeschluss

Inklusion

Beobachten oder bezeugen?

Öffentliche Religionspädagogik

Sinus-Studien

2-LUSA 4253

250

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE
ISSN 0173-0339

<i>Begründet</i>	von Günter Stachel und Hans Zirker
<i>Fortgeführt</i>	durch Herbert A. Zwergel Werner Simon und Burkard Porzelt
<i>Herausgeber</i>	Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)
<i>Vorsitzender</i>	Prof. Dr. Joachim Theis, Trier
<i>Schriftleitung</i>	Prof. Dr. Ulrich Kropač, Eichstätt Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg
<i>Verlag</i>	Verlag LUSA, Babenhausen
<i>Druck</i>	SOWA, Warszawa (PL)
<i>Layout</i>	Textwerkstatt Lehner, Maingründel

Kontaktdaten, Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen siehe Seite 145

Inhalt

Editorial	3
------------------------	---

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Religionspädagogik POINTIERT

Religionspädagogik und Inklusion	7
---	---

Erna Zonne-Gätjens

Religionspädagogik REPLIZIERT

Wie kann sich Religionspädagogik von Bildungsgerechtigkeit herausfordern lassen?

Eine Entgegnung auf Judith Könemann	17
--	----

Alexander Unser

Religionspädagogik KONTROVERS

Zuerst beobachten, dann bezeugen

Der Primat der Empirie in der Religionspädagogik	27
---	----

Anton A. Bucher

Zeugniskompetenz im Fokus

Vom Primat des Zeugnisgebens im Religionsunterricht	36
--	----

Edeltraud Gaus / Albert Biesinger

Religionspädagogik SPEZIAL

Auf dem langen Weg zur Synode	45
--	----

Gottfried Bitter

„Eine gediegene und erstaunlich lange gültige Klärung“

Anmerkungen zur Wirkungsgeschichte des Synodenbeschlusses

„Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974)	57
---	----

Werner Simon

Den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht weiterdenken	66
<i>Klaus König</i>	

Sache von Staat und Kirche	
Religionsunterricht geht nicht nur Pädagogen an	75
<i>Hans Maier</i>	

„Greifbare, nachweisliche Wirkungsgeschichte“	
Ulrich Kropač im Gespräch mit Wolfgang Nastainczyk über den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht	79
<i>Wolfgang Nastainczyk / Ulrich Kropač</i>	

Religionspädagogik AKTUELL

Sich aufs Spiel setzen	
Zum Ansatz einer Öffentlichen Religionspädagogik	87
<i>Bernhard Grümme</i>	

Milieusensibel unterrichten?	
Religionspädagogische Nachfragen und Anregungen zu den Sinus-Studien	98
<i>Patrik C. Höring</i>	

Religionspädagogik INTERNATIONAL

Council of Europe Policy and ‚Safe Space‘ for Dialogue in Religious Education	111
<i>Robert Jackson</i>	

REZENSIONEN	121
--------------------------	-----

ZA 4253

Editorial

Ulrich Kropač / Georg Langenhorst

Erinnern Sie sich noch, sei es als Zeitzeuge, sei es als ‚Nachgeborener‘ durch Partizipation am kollektiven Gedächtnis der Religionspädagogik? Am 22. November 1974 wurde auf der Würzburger Synode die Vorlage „Der Religionsunterricht in der Schule“ in zweiter Lesung verabschiedet. Von den 240 Synodalen stimmten 223 der Vorlage zu, 8 lehnten sie ab und 9 enthielten sich der Stimme. Die überwältigende Mehrheit, die dem Beschluss zur Annahme verhalf, ist, so scheint es, auch heute noch präsent, wenn auch in anderer Weise. Das Dokument hat eine derart intensive Rezeption und eine so breite Zustimmung gefunden, dass man zum Begriff der ‚Magna Charta‘ greift, um seine fundamentale Bedeutung sowohl auf kirchenpolitischer als auch auf religionspädagogischer Ebene zu würdigen. Grund genug also, dass sich die *Religionspädagogischen Beiträge* 40 Jahre nach Würzburg mit diesem Beschluss befassen. Sie tun dies in einer eigenen Rubrik: „Religionspädagogik spezial“. In ihr wird das Thema „40 Jahre Synodenbeschluss“ in mehreren Aspekten aufgegriffen:

■ **‚GENETISCH‘:** *Gottfried Bitter* zeichnet in knappen Strichen den langen Weg vom Zweiten Weltkrieg über das Zweite Vatikanische Konzil zur Würzburger Synode nach und zeigt so das soziale, politische, philosophische und bildungstheoretische Umfeld auf, aus dem heraus der Synodenbeschluss erwachsen ist.

■ **‚WIRKUNGSGESCHICHTLICH‘:** *Werner Simon* macht zum einen deutlich, wie sich schon

parallel zur Synode religionspädagogische Änderungen durchzusetzen begannen. Vor allem beleuchtet er, wie die Vorgaben des Beschlusses in den folgenden, bis heute maßgeblichen Bildungs- und Lehrplänen aufgegriffen und konkretisiert wurden.

■ **‚PROSPEKTIV‘:** *Klaus König* markiert Stellen, an denen der Synodenbeschluss aufgrund tiefgreifender religiöser, kultureller und schulischer Veränderungen in den letzten 40 Jahren weitergedacht werden muss: sei es vor dem Hintergrund einer wachsenden Entkonnfessionalisierung der Bevölkerung, sei es im Blick auf eine Neuausrichtung der Intention religiöser Bildung, sei es in Bezug auf die vielfach zitierten drei Begründungsfiguren für Religionsunterricht in der Schule.

Neben dieser dreifachen Aufschließung des Beschlusses zum Religionsunterricht kommen zwei weitere Facetten dazu, die ein ganz anderes Kolorit tragen:

■ Ein Text von *Hans Maier*, langjähriger bayrischer Kultusminister und einflussreiche Persönlichkeit auf der Synode, lässt etwas davon spüren, wie um den Synodenbeschluss gerungen wurde. Bei aller Bedeutung und Wirkung: Er war und ist nicht unumstritten. Für viele heutige Religionspädagoginnen und -pädagogen wirken die Reserve, die Maier der (Religions-)Pädagogik, aber auch der Theologie entgegenbringt, und umgekehrt der Aplomb, mit dem er die vom Lehramt festgestellte Lehre der Kirche zum

alleinigen Maßstab erklärt, befremdlich. Dennoch: Sie gehören zum Gesamtbild dazu.

- Die Zahl jener, die an der Synode mitgewirkt hatten, wird allmählich kleiner, die Fäden der ‚oral history‘ mithin dünner. Umso größer ist die Freude, dass sich mit Prof. Dr. *Wolfgang Nastainczyk*, Emeritus für Religionspädagogik und Katechetik an der Universität Regensburg, ein Berater der damaligen Synode für ein Gespräch zur Verfügung gestellt hat. Prof. Dr. *Ulrich Kropač* hat ihn in Regensburg aufgesucht und sich Auskünfte über die Genese des Synodenbeschlusses und dessen Wirkungen erbeten, nicht im Sinne einer historischen Recherche, sondern im Modus der persönlichen Erinnerung.

Neben dem Themenschwerpunkt „40 Jahre Synodenbeschluss“ behandelt die Herbstausgabe der *Religionspädagogischen Beiträge* eine Reihe weiterer Themen:

- *Erna Zonne-Gätjens* widmet sich in der Rubrik „Religionspädagogik pointiert“ dem Thema „Religionspädagogik und Inklusion“ und damit einem aktuellen Problemfeld, das die Religionspädagogik langfristig beschäftigen wird. In *Zonne-Gätjens’* Beitrag, der an einer Fallstudie ansetzt, scheinen solche Schwierigkeiten auf: Wie gelingt der Übergang von der Integrations- zur Inklusionspädagogik? Welche Perspektive kann die Religionspädagogik anbieten? Welche pragmatischen Vorschläge gibt es – jenseits idealistischer Konzepte?
- Einem Beitrag von *Alexander Unser* ist die zweite neue Kategorie in diesem Heft geschuldet: „Religionspädagogik repliziert“. *Unser* setzt sich kritisch mit einem Artikel zu Bildungsgerechtigkeit auseinander, veröffentlicht von *Judith Könemann* im letzten Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* (70/2013). Er stellt dem an der Theorie der rationalen Bildungsentscheidungen angelehnten Ansatz eine Position entgegen, die

eher die Theorie milieuspezifischer Bildungsbenachteiligung für die Religionspädagogik fruchtbar macht. – Die Schriftleitung wünscht sich, dass ein solcher heftübergreifender Austausch keine Ausnahme bleibt. Die Rubrik ist eingerichtet! Bleibt die Einladung an die Leser/-innen der *Religionspädagogischen Beiträge*, das Angebot aufzugreifen, den wissenschaftlichen Diskurs durch die Einrede zu einem Thema zu befördern. Idealerweise sollte eine Replik im jeweils nächsten Heft zu einem bestimmten Artikel erfolgen.

- Die Rubrik „Religionspädagogik kontrovers“ geht in diesem Heft einem grundlegenden Spannungsverhältnis nach. In seinem 2013 erschienenen Buch „Religion gibt zu denken“ diagnostiziert *Rudolf Englert* im Blick auf die letzten Jahrzehnte religionspädagogischer Entwicklung einen „Wandel vom Bezeugen zum Beobachten“ (S. 37). Nicht diese These, wohl aber deren Pole bilden den Ausgangspunkt einer Kontroverse. Für *Anton A. Bucher* gibt es ein klares Gefälle: „Zuerst beobachten, dann bezeugen“. Es ist die Empirie, der der Primat in der Religionspädagogik zukommt. *Edeltraud Gaus* und *Albert Biesinger* behaupten das Gegenteil in ihrem Beitrag, der den Untertitel „Vom Primat des Zeugnisgebens im Religionsunterricht“ trägt. Auch wenn sich Beobachten und Zeugnisgeben nicht ausschließen – wissenschaftstheoretisch ist es nicht belanglos, wie, mit welchem Gewicht und in welcher Priorität beide Größen in der Religionspädagogik in ein Verhältnis gesetzt werden: Unterrichtskonzepte, Inhalte und die Rolle von Religionslehrerinnen und -lehrern bleiben von solchen Fragen nicht unberührt.
- In den in der Rubrik „Religionspädagogik aktuell“ aufgenommenen freien Beiträgen präsentiert *Bernhard Grümme* den Ansatz einer „Öffentlichen Religionspädagogik“, während *Patrik C. Höring* den religionspädagogischen Ertrag der Sinus-Milieu-Studien darstellt und kritisch befragt.

- Im Blick auf „Religionspädagogik international“ stellt der in Warwick und Oslo lehrende renommierte englische Religionspädagoge *Robert Jackson* aktuelle empirische Forschungen vor, die im Namen des Europäischen Parlamentes die Bedingungen schulischer religiöser Bildung untersuchen.
- Wie üblich schließt sich ein ausführlicher Rezensionsteil mit Publikationen aus der jüngsten Zeit an. Er lässt erneut erkennen, dass das religionspädagogische Feld alles andere als eine Monokultur ist.
- Die neueröffnete Rubrik „Religionspädagogik repliziert“ hatte in diesem Heft ihren Testlauf. Ob sie längerfristig erhalten bleibt, hängt von der Bereitschaft zum Diskurs in unserer scientific community ab. Es ergeht die herzliche Einladung an alle Leser/-innen, da eine Replik zu liefern, wo Gegenstände strittig sind.
- Unabhängig davon besteht die Möglichkeit, Beiträge über religionspädagogisch relevante Themen einzureichen, die allerdings nur dann endgültig angenommen werden, wenn sie den formalen Richtlinien entsprechen. Nicht ausgeschlossen bleibt eine vorgängige einschätzende Lektüre der Schriftleitung zu einem Text, der dann noch nicht entsprechend formal aufbereitet sein muss.

Abschließend noch drei kurze Hinweise:

- Das Heft 71/2014 stellt die zweite Ausgabe im Jahr 2014, zugleich aber die einzige Nummer in diesem Jahrgang dar. Wie früher schon angekündigt, umfasst der Jahrgang 2014 nur ein einziges Heft (bei entsprechend reduzierten Abokosten), um ab 2015 Erscheinungsjahr und Jahrgang der Zeitschrift wieder zu synchronisieren.

Religionspädagogik und Inklusion

Erna Zonne-Gätjens

1. „Integrationskinder“ in einer evangelischen Kindertagesstätte¹

Es ist 8.30 Uhr. In seiner niedersächsischen Kindertagesstätte spielt Melek alleine in der Bauecke. Seinen Rollator braucht er dabei nicht. Gegen 10 Uhr kommt eine freiberufliche Ergotherapeutin, um seine Grobmotorik im Therapieraum zu fördern. Vorher erhält er noch Unterstützung von der Heilpädagogin beim Toilettengang. Danach isst er selbstständig. Morgen und an zwei weiteren Tagen nimmt er am Kleingruppenunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Mitarbeiteraum teil. Einmal im Monat wohnt er dem gemeinsamen Kindergarten-Gottesdienst bei. Die Erzieherin bringt ihn in seinem speziell angefertigten Kinderwagen in die benachbarte Kirche. Über seinen jezidischen Glauben wird im Kindergarten nicht gesprochen. Die rituelle Praxis ist den Erzieherinnen unbekannt. Melek soll nächstes Schuljahr eingeschult werden. Sowohl die Grundschule als auch die Förderschule für „körperliche und motorische Entwicklung“ sind in direkter Nähe. Die Förderschule genießt einen

guten Ruf, da sie überschaubar und die Atmosphäre ruhig ist. In der Grundschule kennt Melek allerdings verschiedene Kinder aus seiner großen Familie und der jezidischen Gemeinschaft.

An diesem Morgen steht Lukas wie so oft auf einem Stuhl und guckt in die Ferne. Er bewegt dabei rhythmisch ein blaues Seil. Er wird nach dem Ende des Kindergartenjahres die Förderschule für geistig Behinderte (ca. 20 km entfernt) besuchen. Kinder mit Down-Syndrom sind weder in die hiesige Grund- noch in die Förderschule integriert worden. Seine Eltern hoffen, dass er von der dort praktizierten Gebärdensprache unterstützten Kommunikation profitieren wird, da er bis jetzt noch nicht redet. Zuhause sprechen sie russisch mit ihm. Lukas hat bis jetzt lediglich Logotherapie innerhalb des Kindergartens erhalten, aber nicht an DaZ teilgenommen. Der Kleingruppenunterricht sei zu schwierig. Er verfüge nicht über einen erkennbaren passiven Wortschatz, so meint die Erzieherin. Die Familie ist evangelisch.

Matthew ist erst seit einigen Wochen in der Gruppe. Es wird noch ca. drei Jahre dauern, bis er eingeschult wird. Er liegt wie fast immer auf dem Bauch. Augen, Nase, Mund und Hände kann er in dieser Lage kräftebedingt nur kurze Zeit einsetzen. Er kann auf seiner Decke im Liegen greifen und – wenn er sich auf den Rücken dreht – Augenkontakt herstellen. Auf dem Schoß einer Erzieherin kann er Brei essen.

¹ In einer integrativen Gruppe dieser evangelischen Kindertagesstätte werden 16 Kinder „ohne“ und 4 Kinder „mit diagnostiziertem Förderbedarf“ von zwei Erzieherinnen, einer Heilpädagogin und einer Halbjahrespraktikantin betreut.

Seine Mutter sieht die Förderschule für geistige Behinderung (ca. 20 km entfernt) als die nahe-
liegende Option.

Lasse schmettert seine Stiefel und Jacke hin,
poltert in den Raum und springt über Matthew.
Er braucht unbedingt sofort die Magnetwürfel!
Lasse ist aufgrund seiner Entwicklungsverzöge-
rung in die Gruppe gekommen, obwohl er in
einer anderen Kleinstadt wohnt (ca. 10 km ent-
fernt). Es gab vor Ort keine Integrationsplätze.
Da zu Hause dänisch gesprochen wird, hat er
neben Problemen im Bereich Wahrnehmung,
Motorik, Aufmerksamkeit und Sozialverhalten
zusätzlich Verständigungsschwierigkeiten. Je-
doch darf er nach einigen Sitzungen nicht mehr
am Kleingruppenunterricht „DaZ“ teilnehmen.
Er sei zu stur und beeinträchtige die Lern-
atmosphäre, so meint die Erzieherin. Er wird in
seinem Wohnort eingeschult werden, wo er
bereits einige Kinder aus dem Kindergottes-
dienst kennt. In dieser Grundschule gibt es ein
Abordnungssystem für Förderschullehrkräfte
mit dem Schwerpunkt Lernen.

Eine inklusive Situation?

In dieser evangelischen Kindertagesstätte sind
Jungen und Mädchen mit verschiedenen
Bedürfnissen und kulturellen Hintergründen
zusammen. In einer Inklusionsdebatte wer-
den Inklusionsgegner/-innen sicherlich fragen:
„Würden die Kinder in einem anderen (Sonder-)
Kindergarten nicht viel *mehr* lernen?“ Die In-
klusionbefürworter/-innen möchten vermutlich
klären, ob diese Situation eine *integrative* oder
inklusive ist. Gesellschaftskritiker/-innen würden
eher analysieren wollen, ob die Situation dem
Gesellschaftssystem entspricht oder als „Ausnah-
mezustand“ im *Schonraum* Kindergarten gilt. Re-
ligionspädagoginnen und -pädagogen könnten
sich fragen, ob die *evangelische Signatur* über-
haupt eine „Förderung“ für Inklusion bedeutet.

Im vorliegenden Beitrag werden, nach einer
knappen Definition von Inklusion, diese kriti-
schen Anfragen aufgeführt und abschließend

praktische Vorschläge zur Optimierung der Situ-
ation unterbreitet.

2. Inklusive Pädagogik

2.1 Eine grobe Definition des Begriffs „Inklusion“

Neuschäfer definiert *Inklusion* als eine pädagogi-
sche Professionalisierung des Umgangs mit der
Vielfalt.² Inklusiv profilierte Erzieher/-innen neh-
men die Diversität in ihrer Einrichtung aufmerk-
sam wahr und berücksichtigen diese bei dem
Entwurf ihres Angebotes. Pluralität betrifft nicht
nur die unterschiedlichen Begabungen, son-
dern auch die kulturelle und weltanschauliche
Vielfalt sowie die vorhandenen Fähigkeiten und
Vorerfahrungen usw. Inklusive Bildungsangebo-
te berücksichtigen die Bedürfnisse aller Kinder,
ohne behindernde Strukturen und Verhaltens-
weisen zu reproduzieren.³

In der Literatur taucht „Inklusion“ fast immer
in Abgrenzung zur „Integration“ auf. Der Inklus-
ionsbegriff ist menschenrechtsbasiert und ein
juristisch gesetztes Ziel.⁴ „Integration appelliert
an den guten Willen, an Humanität und an Frei-
willigkeit; Inklusion stellt sich nicht zur Diskus-
sion und beruft sich auf ein einklagbares Recht.“⁵

2 Vgl. *Neuschäfer, Reiner A.*: Inklusion in religions-
pädagogischer Perspektive, Jena 2013, 7.

3 Vgl. *Köbsell, Swantje*: Integration / Inklusion aus Sicht
der Disability Studies. In: *Rathgeb, Kerstin*: Disability
Studies – Kritische Perspektiven für die Arbeit am
Sozialen, Wiesbaden 2012, 39–54, 52.

4 Vgl. Deutscher Bundestag – Wissenschaftliche Dien-
ste, Aktueller Begriff. Die Behindertenrechtskonven-
tion der Vereinten Nationen, online abrufbar unter:
<https://www.bundestag.de/blob/190730/9ff01ab3fd04eb9297d4480b9b686869/behindertenrechtskonvention-data.pdf> (Stand: 30. Juli 2014).

5 *Flake, Saskia/Schröder, Ina*: Inklusive Pädagogik.
Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?
In: *Kammeyer, Katharina/Pithan, Annebelle/Zonne,
Erna* (Hg.): Inklusion und Kindertheologie, Münster
2014).

Integration wird in der Regel als Vorphase der Inklusion aufgefasst. In dieser leben eine vorab festgesetzte Anzahl von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf im Kindergarten- bzw. Schulalltag „lediglich“ räumlich gesehen zusammen mit Kindern ohne diagnostizierten Förderbedarf. Sie werden unterstützt durch Therapeutinnen und Therapeuten sowie Heilpädagoginnen und -pädagogen. Methoden und Ziele der Erzieher/-innen und Lehrkräfte bleiben für die Kinder „ohne“ Förderbedarf so, wie sie schon vor der Integration waren.

Das UN-Handbuch für Parlamentarier geht bei dem Inklusionsprozess zuerst von einer Vorphase aus: Vorerst ist von einer Zielgröße von 80–90 % integrierter Kinder mit Förderbedarf in Regelkindergarten und -schule die Rede. Das heißt 10–20 % werden weiterhin eine Sondereinrichtung besuchen.⁶ Dabei ist allerdings das Reformziel von 80 % als „quantitative Mindestgröße“ zu verstehen. Denn Inklusion als Menschenrecht meint grundsätzlich und letztendlich alle: 100%.⁷ In dieser Endphase der Inklusion werden *alle* Kinder als „förderbedürftig“ betrachtet. Folglich gibt es dann für *jedes* Kind einen individuellen Entwicklungsplan. Am persönlichen Entwicklungsstand adaptierte Aufgaben sowie dazu passendes Spiel-/Lernmaterial wechseln sich mit Phasen kooperativen Lernens oder Freiarbeit ab – auch im religionspädagogischen Bereich!

2.2 Die Fallstudie aus integrations- bzw. sonderpädagogischer Sicht

Aus *integrationspädagogischer* Sicht ist die Situation in der beschriebenen Kindertagesstätte gelungen. Die Kinder sind die meiste Zeit in *einer* Gruppe. Die nicht behinderten Kinder nehmen wahr, dass es behinderte Kinder gibt,

die „anders“ sind. Sie lernen, dass Rücksichtnahme und Helfen wichtige Werte für den Alltag darstellen. Die in ihrer Entwicklung beeinträchtigten Kinder, wie z.B. Lasse, können von sozial und kognitiv stärkeren Freundinnen und Freunden profitieren, z.B. durch Anregung oder Korrektur.

Sonderpädagoginnen und *-pädagogen* werden die Situation in dieser integrativen Gruppe höchst kritisch sehen. Sie werden vermutlich sagen, dass es zu wenig strukturelle Förderung innerhalb des Gruppenraums gebe, da die Berücksichtigung der Unterschiede nicht sonderpädagogisch durchdacht worden sei. Sie werden kritisieren, dass es nicht erkennbar sei, welcher Akteur (Heilpädagogin, Erzieherin) die individuellen Entwicklungsschritte der Kinder (außerhalb des Therapieraumes) im Blick hat und wer im Alltag konsequent fördert. Es ist nicht klar, welche Expertise die Heilpädagogin hat und wie sie diese effizient einsetzt. Durch diese Unklarheit werden Sonderpädagoginnen und -pädagogen Ineffektivität in der Förderung aufweisen – sowohl bei Kindern „mit“ als auch „ohne vom Amtsarzt diagnostiziertem Förderbedarf“. Die Gefahr droht, dass die mit langfristigen Zielen verbundene Förderung auf Therapie bzw. auf den Kleingruppenunterricht DaZ beschränkt bleibt. Im Sonderkindergarten wären Erzieher/-innen mit Gebärdensprachkenntnissen eher in der Lage gewesen, Lukas anzuregen. Nun startet vermutlich erst nach der Einschulung in der Förderschule das gezielte Fördern der durch Gebärden unterstützten Kommunikationsfähigkeit. Matthews Wahrnehmung hätte man gezielter anregen können, z.B. im Snoezelraum eines Sonderkindergartens. Eine intensivere Förderung als die eher beliebige Konstellation, z.B. das Liegen auf dem Bauch mit Sicht auf dem Teppichboden, wäre angemessen.

⁶ Vgl. Wocken, Hans: Frei herumlaufende Irrtümer. In: *Gemeinsam leben* 22 (2014) 52–62, 54.

⁷ Vgl. ebd., 55.

2.3 Die Fallstudie in

inklusionspädagogischer Betrachtung

In diesem Kindergarten gilt eine Grenze von vier „Förderkindern“ pro Integrationsgruppe. In der Inklusionsdebatte wird das Formulieren einer Quote als das Erstellen einer Auslese betrachtet. „Wenn eine Beeinträchtigung [...] keine Rolle spielen darf, dann sollte dies auch bei der Zusammenstellung der Lerngruppe nicht wesentlich sein [...]. Wer hier Abstriche macht, ist letzten Endes selbst nicht konsequent inklusiv.“⁸ Inklusionsbefürworter/-innen werden bemängeln, dass weitere behinderte Kinder ausgeschlossen werden. Das Menschenrecht auf Inklusion ist aber nicht teilbar, so Wocken.⁹

Aus inklusionspädagogischer Sicht kann bemängelt werden, dass die Sprachförderung außerhalb des Gruppenraums erfolgt und Kinder mit Verhaltensproblemen (Lasse) oder geistiger Beeinträchtigung (Lukas) ausschließt. Auf diese Weise werden eine Zuschauerrolle oder auch andere Formen der partiellen Beteiligung und kooperatives Lernen unmöglich.

Inklusionsbefürworter/-innen werden zudem bemängeln, dass keine Lernangebote geplant werden, um das Lernen der Kinder gezielt im Alltag zu unterstützen. Wünschenswert wäre hier ein Lernangebot für die gesamte Gruppe, bei dem das Nachdenken über das eigene Lernen und der Austausch darüber gefördert werden.

So kann z.B. die perspektivische Sicht eines bestimmten Kindes auf ein Thema mit dem Blickwinkel eines weiteren Kindes kombiniert oder kontrastiert werden. Auch kann eine von einem Kind intuitiv bevorzugte Methode, z.B. Papier reißen, mit einer anderen, z.B. schneiden, verglichen werden. Inklusionsbefürworter/-innen werden es zudem für wichtig halten, es allen Kindern zu ermöglichen, *anderen* zu helfen.¹⁰

Bei dem redseligen Lasse hätte dies über Ideenaustausch und kreatives Spiel laufen können. Beim introvertierten Melek hätte die Heilpädagogin dazu anregen können, dass er beim Basteln anderen hilft.

Die Kooperation am gemeinsamen Thema würden die Inklusionsbefürworter/-innen gerne ausgebaut sehen.

Denn bis jetzt lernen die genannten Kindergartenkinder sowohl beim freien Spielen als auch bei gestellten Aufgaben vor allem *nebeneinander*. Melek spielt häufig alleine, obwohl hin und wieder Kontakte vor allem zu den kurdischen Kindern bestehen. Lasse kann sich im gemeinsamen Spiel einerseits wegen seiner Dominanz, andererseits aufgrund seiner reduzierten Aufmerksamkeitsspanne nur kurzfristig auf andere Spielideen einlassen. Nur im eigenen freien Spiel und mit einer einzelnen Partnerin betätigt er sich intensiv. Matthew liegt und Lukas steht vornehmlich an einem Ort, d.h. auf der Decke bzw. auf dem Stuhl. *Kooperatives Lernen findet wenig statt*. Wenn zu einem Thema individuell gearbeitet werden soll, ruft die Heilpädagogin jeweils zwei bis drei Kinder zu sich in die Bastecke. Vereinzelt können sich die Kinder je nach Wunsch auch an einem Projekt beteiligen und ihre Ideen austauschen. Allerdings werden Matthew und Lukas nicht in die Bastecke eingeladen. Lasse lässt sich nur ungern auf die Basteleinheiten ein. Erst nach eingehender Motivationsphase durch die Erzieherin kommt er intuitiv und expressiv zu seinem Ziel. In der Gruppenarbeit sei er jedoch überfordert und verlasse schon bald die Bastecke. Melek beteiligt sich an allen Aufgaben kreativ, aber kaum mündlich. Er artikuliert in der Kleingruppe kaum seine Ansichten über Ziel und Herangehensweise.

Weiterhin sind Lukas und Matthew bald auf eine Einschulung in einer Sonderschule angewiesen. „Sie können nicht ‚gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben‘ (BRK Art. 24, Abs. 2b), eine gemeinsame Schule

8 Neuschäfer 2013 [Anm. 2], 19.

9 Vgl. Wocken 2014 [Anm. 6], 55.

10 Vgl. ebd.

besuchen [...] und [bleiben] in der Folge weitgehend unter sich.“¹¹ Außerdem wird es bei Einschulung in die Sonderschule keine Anregung mehr für die örtliche Regelschule geben, zu reorganisieren. Dies wird den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verzögern.¹²

3. Die Fallstudie in religionspädagogischer Betrachtung

3.1 Die Religionspädagogik und die Inklusionsdebatte

Neuschäfer weist darauf hin, dass eine inklusive Gruppe nicht bedeutet, dass jeder jeden als eine „Bereicherung“ betrachten müsse.¹³ „Eine ehrliche Wahrnehmung jenseits aller Instrumentalisierung von Inklusion bedeutet, dass Unbehagen, Unverständnis, Unterschiede und Unrecht offen zu benennen [...] und auszutragen sind. Erst dann ist [...] Verständigung darüber möglich, wie viel Differenz man [...] dulden kann und will [...]“¹⁴

Die Sturheit und die Dominanz von Lasse sollen benannt werden. Korrigierend, aber ohne dauerhaften Ausschluss soll gegengesteuert werden. „Es entsteht eine Schieflage in der Argumentation, wenn im Blick auf Inklusion immer wieder [...] von der *Bereicherung* einer Gruppe, Klasse usw. durch [...] beeinträchtigte Menschen gesprochen wird. Dann besteht der Wert des Anderen eben nicht mehr nur in seiner Person, sondern auch oder vor allem in seiner Funktion und Nützlichkeit.“¹⁵

Kritisch kann gefragt werden, ob Lukas und Matthew im integrativen Kindergarten instrumentalisiert und zur diakonischen Profilierung

nach außen genutzt werden. Liegt ihre Funktion implizit darin, dass „normale“ Kinder lernen, wie sie mit ihnen (als „Muster-Behinderten“) umgehen können?

Eher liegt die Orientierung daran, wessen Lukas und Matthew als nächstes in spezifischer Weise bedürfen, im Horizont *christlicher Ethik*. Wie im Pentateuch sollen gerade die an den Rand Gedrängten geachtet werden und Zuwendung erfahren.¹⁶ Beim unterstützenden Handeln ist darauf zu achten, dass es nicht zur ‚wohl-wollenden Vernachlässigung‘ des Nächsten als des auf Hilfe Angewiesenen kommt.¹⁷

Angeprangert werden kann aus christlicher Sicht daher die Vernachlässigung der individuellen Bedürfnisse von Matthew (körperliche Nähe, Stimulierung der Sinne), Lukas (durch Gebärden unterstützte Förderung der Kommunikation), Melek (das Selbstbewusstsein stärkende Maßnahmen, Kontaktförderung) und Lasse (Verhaltenstraining, Konzentrationsförderung, Sprachförderung).

Wann Unterstützung benötigt wird, ist kontextuell und relational bedingt. Nur der Blick auf die konkrete Person beugt einer vereinfachten, überdauernden Zuordnung wie „entwicklungsverzögert“ vor.¹⁸ Die Dynamik erinnert Neuschäfer¹⁹ an Dorothee Sölles Aussage: „*Christ sein bedeutet das Recht, ein anderer zu werden.*“

Eine Beschreibung der Differenz sollte nicht als ontologische Eigenheit, sondern stets als nicht hinreichende und veränderbare Zuschreibung durch Menschen betrachtet werden.²⁰ Das Bilderverbot (Ex 20,4a) kann so verstanden

11 Ebd., 60.

12 Vgl. ebd., 62.

13 Vgl. Neuschäfer 2013 [Anm. 2], 11.

14 Ebd., 11.

15 Ebd., 87f.

16 Vgl. ebd., 71.

17 Vgl. Anselm, Reiner: Gesundheit/Krankheit/Behinderung. In: Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Rothgangel, Martin (Hg.): *Ethische Schlüsselprobleme*, Göttingen 2006, 323–342, 337.

18 Vgl. Flake/Schröder 2014 [Anm. 5].

19 Vgl. Neuschäfer 2013 [Anm. 2], 105.

20 Vgl. Flake/Schröder 2014 [Anm. 5].

werden: Verabsolutiere deine Vorstellungen von Gott, der Welt und den Menschen nicht und mache diese nicht zu einer Norm für dich und andere, die nicht mehr hinterfragt werden kann.²¹

Der fast sechsjährige Lasse wird, seitdem er vier Jahre alt ist, als Integrationskind betreut. Mit vier Jahren sprach er – auch in seiner dänischen Muttersprache –, wenn überhaupt, in Zweiwortsätzen und konnte nicht schaukeln oder hüpfen, keinen Stift halten und nicht schneiden oder kleben. Durch gezielte Sprach- und Ergotherapie hat er sich schnell steigern können. Dadurch, dass es in der Integrationsgruppe mehrere Erzieherinnen gibt, die ggf. schnell eingreifen können, wird ihm weit mehr als im Regelkindergarten im Bereich „Freies Experimentieren“ erlaubt. Zeigt er sich bei einer gestellten Aufgabe zurückhaltend bis stur, klebt und schneidet er in der Freiarbeit, ohne Muster, in aller Wucht. Er lernt dabei auf seine eigene Weise!

Aus sonderpädagogischer Sicht sollten bei religiösen Themen nicht vorrangig kognitive Angebote gemacht werden, sondern *mehrdimensionale Zugänge zur religiösen Thematik* ermöglicht werden, wie z. B. Bilder malen, Tonarbeiten, Standbilder erstellen usw. So erhalten die Kinder die Möglichkeit, „das Wahrgenommene und Erfahrene auszudrücken und [...] zu ‚reflektieren‘“²². Erkenntnisse bedürfen des leibräumlichen Kontakts und nonverbaler Kommunikationsformen.²³

Auch sollte die möglicherweise *zeitlich versetzte* kognitive Verarbeitung und die *variable Konzentrationsspanne* berücksichtigt werden.

Würde man Lasse in einem Sitzkreis zu einem bestimmten (theologischen) Thema befragen, dann sagt er vermutlich eher wenig (Relevantes). Später, während seiner Alltagsaktivitäten, wenn es eigentlich für andere gar nicht mehr „dran“ ist, fängt er jedoch an zu theologisieren.

Religiöses Lernen in integrativen Gruppen sollte zudem nicht nur auf eine kognitive Reflexion religiöser Weltdeutungsmuster abzielen, sondern sollte das ‚*Vernehmen*‘ des *Evangeliums* einschließen.²⁴

3.2 Interreligiöses Lernen

Religionspädagoginnen und -pädagogen verbinden *Inklusion mit interkulturellem und interreligiösem Lernen*. Integrative Gruppen haben eine nachweisliche Bedeutung für die Akzeptanz des Andersseins und verstärken also die demokratische Sozialisation.²⁵ Inklusion von Kindern mit und ohne Förderbedarf führt demzufolge zu optimalen Bedingungen für interreligiöses Lernen, aber dann muss dieses Lernen schon *intentionell* von den Erzieherinnen aktiviert werden. In der beschriebenen Einrichtung ist dies im Gruppenraum nicht erkennbar. Die Aktivitäten bzgl. des religiösen Lernens finden eher außerhalb, in der Kirche, statt. Religionspädagoginnen und -pädagogen werden kritisch nachfragen, warum es – außer den monatlichen Gottesdienstbesuchen in der benachbarten evangelisch-lutherischen Gemeinde – kaum strukturierte Aufmerksamkeit für religiöse Themen gibt.

Weder im Gruppenraum noch im Gottesdienst wird Bezug auf die zahlenmäßig gut vertretene jezidische Gemeinschaft genommen. Weiterhin werden die interkulturellen

21 Vgl. ebd.

22 Röhrig, Hans-J.: Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern – aber wie? Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 57.

23 Vgl. ebd., 181.

24 Vgl. ebd., 224.

25 Vgl. Preuss-Lausitz, Ulf: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Pithan, Annette/Schweiker, Wolfhard (Hg.): Evangelische Bildungsverantwortung Inklusion, Münster 2011, 41–48.

(russischen, dänischen) Einflüsse auf den christlichen Glauben nicht aufgriffen. Die Erkenntnisse aller Kinder, gleich welcher Konfession oder Religionszugehörigkeit sie angehören, werden nicht zu einem Thema im Gesamtbild eingeblendet, damit tatsächlich interreligiöses Lernen in der Verbundenheit mit Anderen angebahnt werden kann. Die weltanschauliche Vielfalt, die in der Gruppe vorhanden ist, wird anscheinend nicht als Quelle für Lernmöglichkeiten betrachtet. Von interreligiösem Lernen kann keine Rede sein.

4. Pragmatische Vorschläge

4.1 Förderpläne sollen eingeführt werden

Da Vernachlässigung einer spezifischen Förderung auch eine „Behinderung“ einer möglichen Entwicklung wäre, wäre es für diesen Kindergarten eine grundlegende Verbesserung, Förderpläne einzuführen. Für *alle* Kinder sollte nicht nur mehrmals im Jahr eine Erhebung des individuellen „Ist“-Zustandes stattfinden, sondern im Team mit Erzieherinnen und Erziehern, Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten auch überlegt werden, welche persönlichen Entwicklungsziele daraus folgen könnten. In einem Förderplan sollten auch die Maßnahmen und Methoden zur Zielerreichung festgelegt werden. Wann und wie oft soll in welchen (Förder- oder Alltags-)Situationen geübt bzw. interveniert werden? Mit welchem Material und unter welchen (geänderten) räumlichen Bedingungen? Welche Erwachsenen sollten mit dem Kind arbeiten? Soll dies im Sitzkreis, in einer Kleingruppe oder allein geschehen? Sind Verabredungen mit Eltern notwendig?²⁶

26 Vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin* (Hg.): *Familie in Berlin. Berliner Förderplan für Kinder mit erhöhtem und wesentlich er-*

4.2 Ausbau von kooperativen Lernsituationen

Wenn gezielt gefördert werden soll, um ungewollte Vernachlässigung zu vermeiden, könnte man sich an *Vygotsky* orientieren. Seine Devise für Diversität lautet: „Wir fordern das Kind auf, eine Aufgabe, die über die Grenzen seiner geistigen Entwicklung hinausgeht, in Zusammenarbeit mit einem anderen, weiter entwickelten Kind zu lösen.“²⁷

Vielfalt kann konstruktiv genutzt werden, wenn zusammen mit anderen gelernt wird. Nur ein ständiges Miteinanderlernen (kooperative Rahmenbedingungen) hat die Entwicklung hin zu einer effektiven Inklusion zur Folge.

„Der Grundgedanke dabei ist: wer [...] [Kind] geschickt und konsequent dazu veranlasst, miteinander und voneinander zu lernen, der kann die bestehenden Begabungs- und Interessendifferenzen [...] sehr viel besser überbrücken [...]. Ebenso gezielt wie verbindlich [soll] zum kooperativen Arbeiten und Lernen in Tandems und Gruppen [...] [veranlasst werden]. Das stützt die schwächeren und stärkt die cleveren Lerner.“²⁸ „In Gruppen zusammenzuarbeiten hilft, dass kein [...] [Kind] allein bleibt bzw. an den Rand des jeweiligen Lerngeschehens gerät. Jeder wird auf seine Weise gebraucht.“²⁹

höhtem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen, online abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-familie/kindertagesbetreuung/vorschulische_bildung/foerderplan_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan_2011.pdf (Stand: 28.04.2014), 26.

27 *Vygotsky, Lew*: *Ausgewählte Schriften*, Band 2: *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*, Köln 1987, 84.

28 *Klippert, Heinz*: *Heterogene Lerngruppen unterrichten – Anregungen für den Schulalltag*. In: *Franzen, Jürgen*: *Schule und Kirche: Integrative/inklusive Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher*, Evangelische Kirche im Rheinland, Düsseldorf 2009, 21.

29 Ebd., 21f.

Fünffährige können bereits Rücksicht nehmen auf die Bedürfnisse und Wünsche anderer und können auch Vereinbarungen, z.B. im freien Spiel, treffen und nachkommen. Kindergartenkinder dieses Alters arbeiten am besten zu zweit oder maximal zu viert, damit die soziale Struktur, u.a. für Lasse, nicht zu komplex wird und der Schwerpunkt auf Austausch und gegenseitiger Beratung liegt.

Eine Aufgabe für die gesamte Gruppe wäre es hier, z.B. zusammen Gesichter auf Kartons zu malen und daraus eine Kirche zu bauen. Auch ein einzelnes großflächiges Arbeitsblatt für die Kleingruppe, auf der die Kraft des Pfingstfeuers als eine Collage geklebt werden soll, wäre eine Möglichkeit.³⁰ Diese Aufgabestellungen können durch den Auftrag und aufgrund des Materials nur gemeinsam erfolgreich gelöst werden: Die Gruppenmitglieder können alleine „untergehen“ oder gemeinsam „schwimmen“.³¹

4.3 Thematisieren von religiöser Diversität

Die Erzieherinnen und Erzieher sollten selbst Verantwortung für die Förderung der religiösen Entwicklung der Kinder übernehmen (können) und nicht alle Verantwortlichkeit auf den Gemeindepfarrer übertragen.

Weiterhin wäre es aus religionspädagogischer Perspektive wünschenswert, wenn die Kinder nach drei bis sechs Jahren die integrative Gruppe nicht verlassen würden, ohne etwas über die jezidische Glaubensgemeinschaft erfahren zu haben, der mehrere Kinder angehören. So wäre eine Gegenüberstellung der Wochenfeiertage (Sonntag bis Mittwoch) möglich.³²

Auch der Vergleich zwischen dem ‚Engel Pfau‘ (Melek Taus) und Jesus Christus, ‚dem Sohn und Erlöser‘, wäre denkbar.³³ So löschte der Engel Pfau mit seinen Tränen das Höllenfeuer, als er zur Strafe in die Hölle geschickt wurde, da er sich Gott ebenbürtig fühlte. „Darauf kehrte er voller Reue zu Gott zurück und erklärte diesen als den ‚Schöpfer‘ und sich als ‚Geschöpf‘, worauf er in Gnaden wiederaufgenommen wurde.“³⁴

Weiterhin ist es für Erzieherinnen und Erzieher wichtig zu wissen, dass Jesus bei den Jezidi als eine Lichtgestalt gilt, „die gar nicht gekreuzigt werden konnte“³⁵.

Sollte im Kindergarten oder im Kindergottesdienst 1 Mose 3 „Der Sündenfall“ vorgelesen werden, dann wäre es bedeutsam, die jezidische Variante zu kennen. Der Engel Pfau war, so meinen die Jezidi, auch der Verführer Adams. „Nicht ein Apfel, sondern eine Handvoll Weizen wurde ihm zum Verhängnis. Weil Adam noch keinen After hatte, bekam er nach dem Verzehr des Weizens einen mächtigen Blähbauch. Melek Taus jedoch war, nachdem er Adam aus dem Paradiesgarten vertrieben hatte, wieder in den Himmel emporgestiegen und hatte Adam in seinem Elend allein gelassen. Da sandte Gott Adam einen Vogel, der ihm eine Öffnung schuf. So bekam Adam Ruhe.“³⁶

Für das Verstehen des Familienkontextes wäre es für Erzieherinnen und Erzieher gut zu wissen, dass jeder erwachsene Jezidi außer seinen Angehörigen noch einen ‚Jenseits-Bruder‘ bzw. eine ‚Jenseits-Schwester‘ hat. „Diese sogenannten ‚Jenseitsgeschwister‘ erfüllen wichtige Funktionen in der Familie, beispielsweise beim Schlichten von Streitigkeiten; auch müssen sie gemeinsam mit dem familiär zuständigen

30 Vgl. Mix, Margarete/Straeck, Burkhard: Die Feste im Jahreskreis, Gütersloh 2001, 56.

31 Vgl. Johnson, David W./Johnson, Roger T.: Making Cooperative Learning Work, Edina – Minnesota 1999.

32 Vgl. Spuler-Stegemann, Ursula: Der Engel Pfau – Zum Selbstverständnis der Jezidi. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 5 (1997) 3–17, 8.

33 Vgl. ebd., 12.

34 Ebd., 8f.

35 Ebd., 6.

36 Ebd., 12.

Priester bei dem Sterbenden zugegen sein, die Gebete sprechen und schließlich die Sorgepflicht für die Hinterbliebenen übernehmen.“³⁷

4.4 Der Übergang von der integrativen Kindertagesstätte in die „inklusive“ Schule optimieren

Gegenwärtig ist es der Übergang von der integrativen Kindertagesstätte in die Grund- oder Förderschule, der mit einer Beurteilung und einem Auslese-System verbunden ist. Daher gilt es, diesen bis dato existierenden Einschnitt inklusionsgemäß umzugestalten.

Nach Einführung der Förderplanung sollte diese in der Grundschule mit einigen Anpassungen fortgesetzt werden. Kurz vor der Einschulung können vorbereitende Maßnahmen in der Kindertageseinrichtung mit der Schule kommuniziert und abgesprochen werden. So können u.a. Förderpläne für einzelne Kinder für das letzte Kindergartenjahr und das erste Grundschuljahr mit den betroffenen Eltern gemeinsam erstellt werden. Diese Maßnahmen sollten nicht als zusätzliche Angebote, sondern Bestandteil des originären Auftrags zur Erziehung, Bildung und Betreuung gesehen werden.³⁸

Der Übergang ist gegenwärtig mit Erwartungen, Hoffnungen, mitunter auch Ängsten sowohl vonseiten der Kinder, als auch vonseiten der Eltern verbunden.³⁹ Wichtig zu sehen ist, dass z.B. die Eltern von Lukas hoffen, dass – im Gegensatz zu der Praxis im integrativen Kindergarten – die Förderschule eine zielgerichtete Förderung der kommunikativen Fähigkeiten bietet. Damit spiegelt diese Phase zudem die Schwächen und Stärken des einen Systems (Kita) im Vergleich zum folgenden System

(Schule) wider. Es ist auch eine Rückfrage an den Status quo: Inwieweit sind beide Einrichtungen in Sache Inklusion vorangekommen?⁴⁰ Hier hat die Kirche als Träger auch Mitverantwortung. Wird auch inhaltlich die Umsetzung der BRK⁴¹ kontrolliert und die Weiterbildung des Personals vom Träger gefördert?

Weiterhin kann ein aktiver Kontakt zwischen den Vertreterinnen und Vertretern der Glaubensgemeinschaft (Pfarrerinnen und Pfarrer, Gemeindepädagoginnen und -pädagogen etc.) und ihrer Kindertagesstätte mit den jeweiligen Religionslehrkräften in der Grundschule initiiert werden. Vertreter/-innen der Glaubensgemeinschaft „müssen frühzeitig auf die Religionslehrer/-innen zugehen. Gleichzeitig sind die Religionslehrer/-innen aufgefordert, spätestens im letzten Jahr des Kindergartenbesuchs mit der Einrichtung und den betreuten Kindern Kontakte zu knüpfen und sich dort als zukünftige Ansprechpartner/-innen den Kindern bekannt und vertraut zu machen (u.a. durch die Durchführung einer Schnupperstunde Religion). Auf diese Weise kann nicht nur eine religionspädagogische Kontinuität für die Kinder geschaffen werden, sondern den Kindern wird ein gleichsam fließender Übergang zumindest in einem Schulfach ermöglicht, der hierdurch Sicherheit vermittelt und positiv auch auf die Befähigung zur Bewältigung des Übergangs in anderen Bildungsbereichen wirken kann.“⁴²

*Dr. Erna Zonne-Gätjens
Professorin für Soziale Arbeit in interkultureller Perspektive an der Fachhochschule für Interkulturelle Theologie Hermannsburg, Missionsstr. 3–5, 29320 Hermannsburg*

³⁷ Ebd., 7.

³⁸ Vgl. Schustacek, Helene: Kooperation von Katholischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen, Bischöfliches Ordinariat Mainz 2007, 41f.

³⁹ Vgl. Dorrance, Constance: Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule?, Bad Heilbrunn 2010, 110.

⁴⁰ Vgl. ebd., 113.

⁴¹ Vgl. Deutscher Bundestag – Wissenschaftliche Dienste 2009 [Anm. 4].

⁴² Schustacek 2007 [Anm. 38], 47f.

Wie kann sich Religionspädagogik von Bildungsgerechtigkeit herausfordern lassen?

Eine Entgegnung auf Judith Könemann

Alexander Unser

In der letzten Ausgabe der RpB stellte *Judith Könemann* das Thema ‚Bildungsgerechtigkeit‘ in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und sprach von einer „Herausforderung für die Religionspädagogik“.¹ Sehr lange, so *Könemann*, habe es die Religionspädagogik „recht selbstvergessen“ versäumt, die Frage nach gerechter Bildung zu stellen und die eigene Rolle im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit zu reflektieren.²

So sehr ich diese eröffnenden Beobachtungen *Könemanns* teile, kann ich mich jedoch ihrer Problemanalyse und den Folgerungen nicht anschließen. *Könemann* beginnt damit aufzuzeigen, was Bildungsgerechtigkeit in christlicher Perspektive bedeuten kann. Im Zentrum ihrer Überlegungen stehen die Konzepte *Gottebenbildlichkeit* und *Subjektivität*, die sie bildungstheoretisch wendet, da der „Lebens- und Bewusstseinsvollzug des Menschen als freies Subjekt [...] als Bildungsprozess zu verstehen [ist.]“³ Ein solcher Bildungsbegriff, der auf Autonomiegewinn, kritisches

Urteils- und Handlungsvermögen ziele, sei anchlussfähig an ein an Befähigung zur Teilhabe orientiertes deliberatives Gerechtigkeitsverständnis.⁴

Worin aber sieht *Könemann* die Ursachen für Bildungsungerechtigkeit, also dafür, dass sich die skizzierte Zielvorstellung von Bildung nicht realisiert? *Könemann* greift auf eine derzeit in der Bildungssoziologie sehr verbreitete Theorie zurück: die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen.⁵ Vertreter/-innen dieser Theorie führen Ungleichheiten im Bildungssystem auf *primäre* und *sekundäre Herkunftseffekte* zurück: Während unter primären Herkunftseffekten die unterschiedlichen Ausprägungen von Leistungsmerkmalen bei Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit von den sie bedingenden Sozialisationskontexten verstanden werden, werden mit den sekundären Herkunftseffekten die Bildungsentscheidungen (Schulwahl, Investition in Nachhilfe etc.) bezeichnet, die stark von der sozialen Herkunft der Familie abhängen

1 Vgl. *Könemann, Judith*: Bildungsgerechtigkeit. Eine Herausforderung für die Religionspädagogik. In: RpB 70/2013, 5–12.

2 Vgl. ebd., 6.

3 Ebd., 7.

4 Vgl. ebd., 9.

5 Vgl. ebd., 10; zur Theorie rationaler Bildungsentscheidungen vgl. *Boudon, Raymond*: Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York 1974.

und weniger von den eigentlichen Fähigkeiten des Kindes.⁶

Entscheidend ist, dass den sekundären Herkunftseffekten eine weitaus größere Bedeutung bei der Herstellung von Bildungsungleichheit beigemessen wird als den primären.⁷ Schule, so die implizite Annahme, sei prinzipiell ein Ort, an dem Bildungsungleichheiten abgebaut würden, weil hier Schüler/-innen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, die Chance erhielten, gemeinsam zu lernen und sich zu bilden.⁸ Bildungsungleichheit entstehe dadurch, dass Angehörige bildungsferner Schichten⁹ sich durch Praktiken der Selbstexklusion dieser Chance berauben, wenn sie ihre Kinder etwa eher auf eine Hauptschule denn auf ein Gymnasium schicken. Dies werde durch ein mehrgliedriges Schulsystem begünstigt, wie es in Deutschland existiert.

In diesem Sinn sind *Könemanns* Folgerungen konsequent, wenn für sie die Aufgabe der Religionspädagogik darin besteht, „Schulformen zu fördern und aufzubauen, die nicht zu früh selektieren, [...] die primäre und sekundäre

Herkunftseffekte überwinden helfen [...]“¹⁰ Unabhängig davon, inwieweit Religionspädagogik als Wissenschaft überhaupt unmittelbaren Einfluss auf *schulorganisatorische* Entscheidungen hat, bleibt eine andere, viel drängendere Frage im Raum: Worin besteht eigentlich die von *Könemann* anvisierte *Herausforderung* für die Religionspädagogik? Denn scheinbar liegt alles bereit, was es bräuchte, um Bildungsungerechtigkeit zu überwinden: „Gerade Prozesse der individuellen Autonomiestiftung, die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und Verantwortung sowie zur sozialen Wertschätzung und Anerkennung gehören zu den Kernzielen einer religiösen Bildung.“¹¹ Geht es also allein darum, die eigentlich genuin religionspädagogischen Bildungsziele effektiv zu verwirklichen?

Könemanns Analyse dringt m.E. nicht zum Kern des Problems vor, weil Bildung und Lernen bei ihr einseitig im Sinne einer Möglichkeit zur Emanzipation gesehen werden. Ein solches Verständnis blendet jedoch eine im Hinblick auf *Bildungsgerechtigkeit* zentrale Frage aus, nämlich die nach gesellschaftlichen Strukturen und deren Reproduktion: Bildungsinstitutionen sind nie (allein) auf das Individuum bezogen, sondern erfüllen (zugleich) gesellschaftliche Funktionen, die mit den Schlagworten Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration zusammengefasst werden können.¹² Eine Analyse, die die Religionspädagogik¹³ durch

6 Vgl. *Becker, Rolf*: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: *Ders.* (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden 2011, 87–138, 108–111.

7 Vgl. ebd., 112.

8 Vgl. etwa *Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel*: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, 323–407, 353.

9 Mit dem Begriff soziale Schichten verweise ich auf die Privilegierung bzw. Nicht-Privilegierung sozialer Gruppen aufgrund ihres sozialen Status, der sich aus der Höhe ihres Einkommens, ihres Bildungsabschlusses und des Prestiges ihres Berufes ergibt. Im Begriff soziale Milieus ist eine solche Schichtung impliziert, hier wird aber stärker der Unterschied zwischen sozialen Gruppen aufgrund geteilter Wertevorstellungen und Lebensstile betont.

10 *Könemann* 2013 [Anm. 1], 12. Die zweite Aufgabe sieht *Könemann* darin, die politische Dimension religiöser Bildung stärker zur Geltung zu bringen i.S. einer Bildung zu Gerechtigkeit und rechtem Handeln.

11 Vgl. ebd., 11.

12 Vgl. *Fend, Helmut*: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden 2006, 51.

13 Meine folgenden Überlegungen beschränken sich auf den Bereich des schulischen Religionsunterrichts, auch wenn eine wissenschaftliche Religionspädagogik auf weitere Orte religiösen Lernens reflektiert.

das Problem *Bildungsungerechtigkeit*¹⁴ herausfordert, muss deshalb mit der Frage einsetzen, wo diese selbst innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen verortet ist und welche Funktion sie dort erfüllt.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich den Rahmen skizzieren, innerhalb dessen eine solche Analyse möglich ist. Die Fragen, die hier beantwortet werden sollen, lauten: Welche sozialwissenschaftliche Theorie eignet sich dazu, einen möglichen Beitrag der Religionspädagogik zur Herstellung von Bildungsungerechtigkeit kritisch zu analysieren? Und wie lässt sich, daran anschließend, die Religionspädagogik kritisch in den Blick nehmen?

Dazu werden in einem ersten Schritt zwei bildungssoziologische Theorien, die die Entstehung von Bildungsungerechtigkeit beschreiben, dargestellt und kritisch auf ihre Eignung hin überprüft: die von *Könemann* rezipierte Theorie rationaler Bildungsentscheidungen und eine von *Pierre Bourdieu* entwickelte Theorie milieuspezifischer Bildungsbenachteiligung. In einem zweiten Schritt werden exemplarisch Befunde religionspädagogischer Forschung vor dem Hintergrund einer geeigneten Theorie kritisch gegengelesen. Dabei sollen Felder aufgezeigt werden, auf die sich eine kritische Analyse der Religionspädagogik beziehen müsste. Ausdrücklich wird nicht angestrebt, eine solche Analyse in diesem Beitrag bereits zu leisten.

1. Wie entsteht Bildungsungerechtigkeit? – Zwei konkurrierende Theorien

Dass Bildungsungerechtigkeit existiert, darauf haben internationale Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS oder IGLU hingewiesen. Die Deutung dieser Befunde ist jedoch innerhalb der Fachdisziplinen umstritten: Was genau verursacht die festgestellte Bildungsungerechtigkeit? Der theoretische Hintergrund, auf dessen Folie die empirischen Ergebnisse interpretiert werden, ist hierbei nicht unbedeutend, eröffnen und verschließen Theorien doch immer den Blick auf bestimmte Phänomene. Im Folgenden soll untersucht werden, was die genannten Theorien *erstens* zur Erklärung von Bildungsungerechtigkeit in Bildungsinstitutionen leisten und *zweitens* inwieweit sie sich für eine kritische Reflexion der Religionspädagogik eignen.

Einige Grundgedanken der *Theorie rationaler Bildungsentscheidungen* wurden bereits genannt und sollen deshalb nur kurz zusammengefasst werden: Es wird zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden, die Relevanz für Bildungsungerechtigkeit besitzen. Primäre Herkunftseffekte sind Unterschiede in den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/-innen in Abhängigkeit von ihren jeweiligen familiären Sozialisationskontexten. Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen hingegen den Einfluss der sozialen Herkunft auf relevante Bildungsentscheidungen, wie etwa die Wahl einer Schulform nach der Primarstufe.¹⁵ Den sekundären Herkunftseffekten wird eine weitaus größere Bedeutung zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beigemessen, auch weil Schule als Institution verstanden wird, die soziale Unterschiede durch gemeinsames Lernen nivelliert.¹⁶

14 Unter Bildungsungerechtigkeit verstehe ich im Folgenden, dass Personengruppen in Bildungsinstitutionen aufgrund ihrer Schicht- oder Milieuzugehörigkeit Benachteiligungen oder Bevorzugungen erfahren im Hinblick auf den Erwerb von Bildungszertifikaten und der Teilhabe an Lernprozessen. Dieses Verständnis orientiert sich an *Grümme, Bernhard*: Bildungsungerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung, Stuttgart 2014, 55–58, 67–70.

15 Vgl. *Becker* 2011 [Anm. 6], 108–111.

16 Vgl. *Baumert/Schümer* 2001 [Anm. 8], 353.

Entscheidend ist das Zusammenspiel zwischen individuellen Bildungsentscheidungen und strukturellen Vorgaben des jeweiligen Bildungssystems (Gliederung der Schularten, etc.).¹⁷ Je differenzierter und gegliederter ein Bildungssystem ist, desto häufiger fallen Entscheidungen an. Diese Entscheidungen, so die zentrale Annahme, werden nach rationalen Gesichtspunkten getroffen. Es findet eine Kosten-Nutzen-Abwägung im Hinblick auf die zur Auswahl stehenden Möglichkeiten statt.¹⁸ Dabei unterscheidet sich aber die subjektive Kosten-Nutzen-Bewertung objektiver Faktoren (wie etwa verschiedener Schularten, Studienfächer, Ausbildungen etc.) je nach sozialer Schicht des Entscheidungsträgers erheblich: So wird etwa angenommen, dass Familien aus bildungsfernen Schichten eher von höheren Bildungsgängen für ihre Kinder absehen, da ihnen die bevorstehenden Kosten (z.B. Verdienstausschlag des Kindes, wenn es studiert anstatt eine Ausbildung zu beginnen) für den möglichen Nutzen (z.B. Risiko eines Scheiterns, da die Familie keine Unterstützung geben kann) nicht adäquat erscheinen. Prinzipiell wird davon ausgegangen, dass Familien durch Bildungsinvestitionen ihren derzeitigen sozialen Status erhalten wollen. Versuche, sozial aufzusteigen, sind hingegen mit Risiken und Kosten verbunden und werden eher gescheut.¹⁹

Die breite wissenschaftliche Akzeptanz der *Theorie rationaler Bildungsentscheidungen* er-

gibt sich nicht zuletzt aus ihrer hohen Vorhersagekraft, wenn es darum geht, von der sozialen Schicht der Schüler/-innen auf deren späteren Bildungsabschluss zu schließen.²⁰ Dennoch lassen sich mindestens zwei Kritikpunkte vortragen, die auch für meine Fragestellung bedeutsam sind:

- Empirische Untersuchungen, denen die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen zugrunde liegt, messen fast ausschließlich Ergebnisse von Bildungsverläufen. Die erreichten Bildungsabschlüsse werden *ex post facto* auf die jeweilige Schichtzugehörigkeit zurückgeführt. Dabei werden Prozesse der Entscheidungsgenese in Theorie und Empirie nicht berücksichtigt: Schule und Familie als Sozialisations- und Lernorte bleiben eine *black box*, so dass direkt von der Makro- (soziale Schicht) auf die Mikro-Ebene (individuelle Entscheidung) geschlossen wird, ohne eine Vermittlung durch die Meso-Ebene (Bildungsinstitutionen, Familie) zu berücksichtigen.²¹
- Die darin implizierte Annahme, dass das Geschehen in der Schule selbst nicht zur Herstellung von Bildungsungerechtigkeit beitrage, kann mit Recht angefragt werden: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung innerhalb des isländischen Schulsystems etwa, das ein gemeinsames Lernen aller Schüler/-innen bis zum Alter von 15 Jahren kennt, weisen darauf hin, dass sich Fähigkeiten, Kompetenzen und Selbsteinschätzungen der Schüler/-innen am Beginn der Schulzeit nicht signifikant voneinander unterscheiden, im Laufe der gemeinsamen Schulzeit jedoch signifikante schichtspezifische Unterschiede *entstehen*.²²

17 Vgl. Becker, Rolf: Soziale Ungleichheiten von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden 2010, 161–189, 167.

18 Vgl. Vester, Michael: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, Konstanz 2006, 13–54, 16f.

19 Vgl. Becker 2010 [Anm. 17], 167–169.

20 Vgl. Vester 2006 [Anm. 18], 18.

21 Vgl. ebd., 22.

22 Vgl. Grundmann, Matthias/Dravenau, Daniel/Bittlingmayer, Uwe H. u. a.: *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*, Münster 2006, 205–214.

Diese theoretische Leerstelle hat durchaus wissenschaftspraktische Konsequenzen. Denn unter Zuhilfenahme der Theorie rationaler Bildungsentscheidungen gerät gerade jene Wirklichkeit aus dem Blick, auf die sich fachdidaktische Theoriebildung bezieht: der Unterricht. Gerechtigkeitsprobleme werden unter dieser Perspektive in organisatorischen Fragen gesucht, was dazu führt, dass „die pädagogische Profession [entlastet wird], indem die Schuwahlentscheidung der Eltern als Verursachung dasteht und die Lehrenden nicht darüber nachdenken müssen, wie sie zur sozialen Segregation beitragen“²³ – ein Problem, das ich auch in der Argumentation *Könemanns* sehe. Damit aber steht die Eignung der Theorie rationaler Bildungsentscheidungen für eine kritische Reflexion der Religionspädagogik deutlich in Frage.

Einen anderen Zugang wählt *Bourdieu*, der das Problem der Bildungsbenachteiligung nicht in rationalen Entscheidungen des Individuums, sondern in Konflikten zwischen Kulturen und Lebensstilen der einzelnen Milieus verortet. Wesentlich für *Bourdieu*s Theorie ist die Annahme, dass es in einer Gesellschaft zu (symbolischen) Kämpfen zwischen sozialen Milieus²⁴ um Prestige und Macht kommt. Diese Konflikte werden in demokratischen Gesellschaften zunehmend mit der Ressource *Bildungszertifikate* ausgetragen. Deshalb müsse auch Schule als eine Institution analysiert werden, in der diese Konflikte ausgetragen werden.²⁵ Die sozialen Milieus zeichnen sich durch einen spezifischen *Habitus*

aus, ein System aus vorbewussten Haltungen und Einstellungen, das letztlich Wahrnehmungen, Empfindungen und Handlungsmuster des Einzelnen prädisponiert. Der *Habitus* wird deshalb von *Bourdieu* als milieuspezifisch verstanden, weil er darin eine durch Sozialisationsprozesse bedingte Anpassungsleistung an die derzeitige soziale Lage sieht, die das jeweilige Milieu auszeichnet.²⁶

Bildungsinstitutionen sind in *Bourdieu*s Theorie nicht unparteiisch, sondern sie bevorzugen die Angehörigen der bereits in der Gesellschaft privilegierten Milieus. Diese Bevorzugung erfolgt subtil: Zum einen orientiere sich die institutionalisierte Bildung an der Kultur der gesellschaftlichen Elite und erhebe diese damit zur gesamtgesellschaftlichen Norm.²⁷ Zum anderen orientiere sie sich an einer den privilegierten Milieus und ihrem *Habitus* eigenen Art und Weise der Aneignung von kulturellen Gütern, die sich als intellektuell-rational beschreiben lässt. Damit zwingt sie aber Schüler/-innen aus nicht-privilegierten Milieus, sich diese Zugänge und Wissensbestände mühsam zu erarbeiten, die den anderen bereits über ihre familiäre Sozialisation mitgegeben sind.²⁸

Bildungsungerechtigkeit wird demnach in zweifacher Weise hergestellt: Zum einen bewertet Schule die differenten Ausgangslagen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler/-innen sehr unterschiedlich: „Jeder Unterricht [...] setzt implizit gewisse Grundkenntnisse, Techniken und vor allem Ausdrucksmöglichkeiten voraus, die das Privileg der gebildeten Klassen sind. [...] Muß daraus nicht eine fundamentale Chancenungleichheit entstehen, da alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur

23 Vester 2006 [Anm. 18], 25.

24 Bourdieu selbst verwendet den Begriff Klassen. Da dieser Begriff in der Soziologie eng mit Karl Marx' Vorstellung der Arbeitsteilung verbunden ist, Bourdieu jedoch stärker die Unterschiede im Lebensstil fokussiert, verwende ich den Begriff Milieu. Vgl. Anm. 9

25 Vgl. Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971, 160.

26 Vgl. Bohn, Cornelia: *Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus*, Opladen 1991, 31f.

27 Vgl. Bourdieu/Passeron 1971 [Anm. 25], 42.

28 Vgl. ebd., 39.

für Privilegierte bestimmt ist?“²⁹ Zum anderen verweisen sie damit die Schüler/-innen aus nicht-privilegierten Milieus auf ihren gesellschaftlichen Platz: Diese lernen über ihre Schulzeit hinweg, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie in ihren lebensweltlichen Kontexten erworben haben, in der Schule nicht passen.³⁰ Der strukturelle Konflikt wird dabei individualisiert: Aus dem fehlenden Passungsverhältnis zwischen Herkunftsmilieu und Schule werden fehlendes *Interesse* oder fehlende *Begabung*.

Auch *Bourdieu* Ansatz ist nicht ohne Kritik geblieben. Wenngleich er die Vermittlung von Makro- und Mikro-Ebene durch die Institution Schule theoretisch stärker durchdringt, lassen seine Arbeiten doch eine hinreichende empirische Überprüfung der Annahmen vermissen.³¹ Rolf-Torsten Kramer bemerkt hierzu, dass die Annahmen *Bourdieu* „vielfach den Status instruktiver und anregender Thesen innehaben, aber auch bei Bourdieu kaum material geprüft oder rekonstruktiv geborgen sind. [...] Insofern ist den Überlegungen von *Bourdieu* oftmals der Status begründeter und plausibler Hypothesen zuzuweisen.“³² Wenngleich *Bourdieu* Theorie nicht hinreichend empirisch überprüft ist und die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen durch ihre Schlichtheit und Vorhersagekraft besticht, scheint sie mir dennoch das Mittel der Wahl zu sein. Sie reflektiert Schule und Unterricht als Orte, an denen Bildungsungerechtigkeit hergestellt wird und teilt dadurch mit der Religionspädagogik das Materialobjekt. Weiter sind seine *begründeten Hypothesen* dazu geeignet, blinde Flecken in der eigenen wissenschaftlichen Reflexion aufzudecken.

2. Leidet die Religionspädagogik unter einer ‚Milieuverengung‘?

Zwei Fragestellungen möchte ich aufwerfen, um *Bourdieu*s Theorie auf die Religionspädagogik zu beziehen:

- Welchen Milieus entstammen Religionslehrer/-innen? Inwiefern ist ihr eigener (auch professioneller) Zugang zu Religion dadurch bestimmt? Welche milieuspezifischen Zugänge eignen sie sich in den einzelnen Ausbildungsabschnitten an?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten setzen religionsdidaktische Konzepte aufseiten der Schüler/-innen voraus? In welchen Milieus werden diese kultiviert? Welche milieuspezifischen Zugänge zur Religion und Religiosität bringen Schüler/-innen mit? Wie können sie diese in den Religionsunterricht einbringen?

Im Folgenden werde ich den Problemkontext skizzieren, in dem diese Fragen verortet sind. Es gibt dazu bislang wenige Forschungsarbeiten, sodass die hier zitierten Befunde und meine Ausführungen nicht als Versuch einer Beantwortung dieser komplexen Fragestellung missverstanden werden dürfen. Vielmehr geht es zunächst darum, mit *begründeten Hypothesen* einen Horizont zu eröffnen.

2.1 Welchen Milieus entstammen Religionslehrer/-innen?

Ein Großteil der deutschen Lehrer/-innen ist dem liberal-intellektuellen Milieu zuzuordnen,³³ das zu den derzeitigen gesellschaftlichen

29 Ebd.

30 Vgl. Kramer, Rolf-Torsten: Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung, Wiesbaden 2011, 173.

31 Vgl. Baumert/Schümer 2001 [Anm. 8], 352f.

32 Kramer 2011 [Anm. 30], 112.

33 Vgl. Schumacher, Eva: Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, Jutta/Dies. (Hg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit, Bad Heilbrunn 2002, 253–270, 256.

Leitmilieu zählt.³⁴ Der „Lebensstil dieses Milieus [ist] von einem demokratie- und individuumorientierten, Emanzipation, Liberalität, Toleranz und Offenheit [...] einschließenden Welt- und Lebensbild geprägt“³⁵, der sich in den pädagogischen Grundüberzeugungen der Lehrer/-innen niederschlägt: Bildungsziele wie Toleranz, Selbstständigkeit, kritische Urteilsfähigkeit und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erfahren bei ihnen die größte Akzeptanz.³⁶ Dass Religionslehrer/-innen hier keine Ausnahme bilden, kann begründet angenommen werden. Einer Untersuchung von *Hans-Georg Ziebertz* und *Ulrich Riegel* zufolge präferieren deutsche Religionslehrer/-innen Werte, die sich unter den Schlagworten *Solidarität* und *Autonomie* zusammenfassen lassen,³⁷ also jenen Wertebereichen, die auch für den Lebensstil des liberal-intellektuellen Milieus prägend sind.

Dieser Lebensstil prägt auch die eigene Religiosität. Angehörige des liberal-intellektuellen Milieus zeichnen sich durch einen ideell-geistigen Zugang zu Religion aus. Sie schätzen einen intellektuellen Austausch über Glaubens- und Wertefragen und grenzen sich von typischen Motiven und Ausdrucksformen sogenannter Volksfrömmigkeit ab.³⁸ Auch hier lassen sich Befunde anführen, die für eine Zugehörigkeit vie-

ler Religionslehrer/-innen zu diesem Leitmilieu sprechen: Für die Mehrheit ist die intellektuelle Durchdringung und Aneignung des eigenen Glaubens sowie die kritische Auseinandersetzung mit Glaubensvorgaben und Wertvorstellungen grundlegend.³⁹

Dies schlägt sich in der Gestaltung des Unterrichts nieder: Neben einer Präferenz für Methoden, die die kognitive Ebene des Lernens betonen,⁴⁰ werden ebenfalls Lernziele verfolgt, die eine kognitiv-intellektuelle, zugleich aber auch eine existentielle Auseinandersetzung mit Religion anstreben. Die Schüler/-innen sollen in ihrer religiösen Emanzipation und in ihrer (religiösen) Identitätsbildung unterstützt werden; kritisch angeeignete Religion soll Orientierung stiften bei der Bewältigung des Alltags (im Sinne einer Ethik), aber auch in der Bearbeitung existentieller Fragen.⁴¹ Diese Zielvorstellungen können als Pendant des eigenen milieuspezifischen Zugangs zu Religion und Religiosität gelesen werden. Damit wird aber implizit ein milieuspezifischer Zugang zu Religion und Religiosität zur allgemeinen Norm für religiöse Bildungs- und Lernprozesse erhoben, der sich zugleich von anderen Zugängen abgrenzt, diese mitunter abwertet: „Es zeigt sich, dass mit der Betonung der geistig-kulturellen Neigungen und Werte vielfach die Abwertung und sogar Fehldeutung von nicht-ideellen Motiven der Kirchenbindung einher geht. Da sich solche Motive immer auf andere Menschen beziehen, sind mit diesen Wertungen implizit auch Bewertungen anderer sozialer Gruppen

34 Zum hier rezipierten Milieumodell vgl. *Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko* u.a.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt a.M. 2001.

35 Vgl. *Schumacher* 2002 [Anm. 33], 256.

36 Vgl. ebd., 258.

37 Vgl. *Riegel, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg*: Germany. Teachers of religious education – mediating diversity. In: *Dies.* (Hg.): How teachers in Europe teach religion. An international study in 16 countries, Münster 2009, 69–80, 77.

38 Vgl. *Bremer, Helmut*: Die sozialen Milieus und ihr Verhältnis zur Kirche. In: *Vögele, Wolfgang/Ders./Vester, Michael* (Hg.): Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002, 109–134, 111f.

39 Vgl. *Riegel/Ziebertz* 2009 [Anm. 37], 77; *Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner*: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern 2005, 80.

40 Vgl. *Riegel/Ziebertz* 2009 [Anm. 37], 75f.

41 Vgl. *Feige/Tzscheetzsch* 2005 [Anm. 39], 80f.

verbunden, denen diese Motive in einer bestimmten Weise zugeschrieben werden.“⁴²

2.2 Sozial benachteiligte Schüler/-innen im Religionsunterricht – erneut benachteiligt?

Die Problematik einer solchen Milieuverengung des Religionsunterrichts zeigt sich besonders deutlich, wenn man das zuvor Beschriebene mit Zugängen von Schüler/-innen aus unterprivilegierten Milieus kontrastiert. Eine der wenigen Studien zu diesem Thema stammt von *Dörthe Vieregge*, die Hauptschüler/-innen in Hamburg befragt hat. Sie kann darin sehr deutlich die Entsprechung von religiösen Vorstellungen und lebensweltlichen Strukturen der Jugendlichen herausarbeiten: Lebensweltlich wie religiös bedeutsam ist die Bearbeitung von gelingenden und scheiternden Beziehungserfahrungen im Spannungsfeld prekärer Lebensverhältnisse.⁴³ Der Zugriff auf Religion erfolgt meist funktional im Sinne einer Bewältigung von Krisen, etwa durch Bittgebete. Um intellektuelle Fragen, wie etwa die Theodizee, macht man sich eher weniger „einen Kopf“.⁴⁴ Beliebt sind ebenfalls populärreligiöse Praktiken, die von Angehörigen der intellektuellen Milieus als *Aberglaube* abgewertet werden. In ihnen spiegeln sich jedoch die Ambivalenz lebensweltlicher Beziehungserfahrungen sowie der Wunsch wider, das Leben instrumentell beeinflussen und kontrollieren zu können.⁴⁵ Kirchliche Angebote – besonders die Kasualien und Sakramente – werden als Wege gesehen, durch Formen anerkannter Religion zur Mitte der Gesellschaft

aufzuschließen.⁴⁶ Die Kritik aus privilegierten Milieus, dass dies gar keine Entscheidungen für den Glauben, sondern für Atmosphäre, Geschenke, letztlich *Nebensächliches* sei, lässt sich bereits erahnen.

Es lässt sich begründet annehmen, dass es diesen Jugendlichen schwerer als anderen fallen wird, sich in ihrer eigenen Art und Weise in einem Religionsunterricht einzubringen und zu bilden, welcher der Norm eines privilegierten Milieus entspricht. Die Jugendlichen bei *Vieregge* artikulieren die Empfindung einer fehlenden Passung zwischen Lebenswelt und *legitimer Religion*, wenn sie vor allem die stark kognitiv ausgerichteten Angebote als *langweilig* bezeichnen.⁴⁷ Das strukturelle Problem, das sich hier zeigt, darf jedoch nicht auf die Religionslehrer/-innen abgewälzt werden. Denn es betrifft schon die religionsdidaktische Konzeptbildung im Kern: *Bernhard Grümme* etwa hat in der letzten Ausgabe der *RpB* exemplarisch anhand der Kindertheologie aufgezeigt, wie sich milieuspezifische Leitvorstellungen in religionsdidaktischen Konzepten niederschlagen und wie wenig diese dabei reflektiert werden.⁴⁸ Dabei geht es, wie *Grümme* herausarbeitet, nicht lediglich um milieuspezifische Zugänge zu Religion und Religiosität, sondern ebenso um die implizite Voraussetzung bestimmter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Motivationen – wie etwa sprachliche Gewandtheit, Abstraktionsvermögen etc. –, die gerade in den intellektuellen Leitmilieus kultiviert werden, aber die generelle Möglichkeit zur Teilhabe an Lernprozessen wesentlich bedingen.⁴⁹

42 *Bremer, Helmut*: Die Humanisten. In: *Vögele, Wolfgang/Ders./Vester, Michael* (Hg.): *Soziale Milieus und Kirche*, Würzburg 2002, 151–164, 160.

43 Vgl. *Vieregge, Dörthe*: Religiosität in der Lebenswelt sozial benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster 2013, 111f., 235–253.

44 Vgl. ebd., 140–150.

45 Vgl. ebd., 209.

46 Vgl. ebd., 248f.

47 Vgl. ebd., 151–168.

48 Vgl. *Grümme, Bernhard*: Mit bildungsfernen Schülern theologisieren. Skizze einer kritisch-marginalitätssensiblen Kindertheologie. In: *RpB* 70/2013, 31–42.

49 Vgl. ebd., 35f.

3. Fazit

Eine Religionspädagogik, die sich ernsthaft vom Problem der Bildungsungerechtigkeit herausfordern lässt, muss ihre eigene privilegierte gesellschaftliche Position kritisch reflektieren. Dazu eignet sich m.E. eine an *Bourdieu* orientierte Theorie milieuspezifischer Bildungsbenachteiligung (Kap. 1). *Bourdieu* stellt *begründete Hypothesen* (Kramer) bereit, die jedoch in fachdidaktische Forschungsfragen umgesetzt und bearbeitet werden müssen. Einen für die Religionspädagogik relevanten Problemkontext habe ich in Kap. 2 skizziert, ohne dass dabei die anstehenden Fragen schon hinreichend beantwortet wären. Für eine zukünftige religionspädagogische Forschung, die sich des Themas Bildungsgerechtigkeit annimmt, sehe ich drei Schwerpunkte, die bearbeitet werden müssen:

- Es bedarf einer kritischen Reflexion gegenwärtiger religionsdidaktischer Konzepte, die eine mögliche Milieuverengung derselben analysiert. Weiter müssen Konzepte unter der Perspektive einer Milieuöffnung entwickelt bzw. fortgeführt werden.
- Es fehlt bislang an einer milieuorientierten religionspädagogischen Religiositätsfor-

schung. Das Zueinander unterschiedlicher milieuspezifischer Zugänge zu Religion ist aber für den Religionsunterricht höchst bedeutsam und muss sowohl aufseiten der Lehrer/-innen als auch der Schüler/-innen eingehender erforscht werden.

- Es fehlt weiter an gesicherten Erkenntnissen darüber, wie sich die milieuspezifischen Zugänge konkret in Interaktionen im Religionsunterricht niederschlagen. Es bedarf deshalb religionspädagogischer Unterrichtsforschung, die die Beteiligungsmöglichkeit von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Milieus untersucht.

Unter diesen Gesichtspunkten lässt sich festhalten, dass die gegenwärtige Religionspädagogik erst am Beginn einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem Problem *Bildungsgerechtigkeit* steht.

Alexander Unser
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Universität Würzburg, Paradeplatz 4, 97070 Würzburg

Zuerst beobachten, dann bezeugen

Der Primat der Empirie in der Religionspädagogik

Anton A. Bucher

1762 erschien ein Buch, das unmittelbar nach seinem Erscheinen sowohl in Genf als auch in Paris auf Veranlassung der Kirche öffentlich verbrannt wurde, aber den Philosophen Immanuel Kant dermaßen fesselte, dass er bei der Lektüre seinen normalerweise exakt um 17 Uhr beginnenden Spaziergang vergaß: „Emile oder über die Erziehung“. Wie kaum ein anderes Buch transformierte es die Vorstellungen über Kindheit (als eigenständige Lebensphase), das Bild des Kindes (als ein von Natur aus gutes Wesen) und wurde zusätzlich die geistige Wiege der Entwicklungspsychologie: „Studieren wir die Kinder, beobachten wir sie“¹. Dieses Rates befließigte sich *Dietrich Tiedemann*, der 1781 Vater wurde und die Entwicklung seiner Kinder studierte. Den Aufzeichnungen gab er, ein weithin vergessener Pionier empirischer Entwicklungspsychologie, den bezeichnenden Titel „Beobachtungen über die Seelentätigkeit bei Kindern“².

In seinem anregenden Buch „Religion gibt zu denken“ konstatiert *Rudolf Englert*, in der Religionspädagogik habe sich, von vielen Involvierten kaum bemerkt, im letzten halben

Jahrhundert eine Wende vom „Bezeugen zum Beobachten“ vollzogen.³ In der Tat war Religionspädagogik in den 1950er-Jahren viel stärker am Kerygma orientiert, nicht nur der faktische Religionsunterricht, mehrheitlich erteilt von Kaplänen und Vikaren, sondern auch die an den Universitäten in einem eher bescheidenen Ausmaß gelehrte Katechetik.⁴ Die Wende zum Beobachten manifestierte sich zunächst in der empirischen Religionspädagogik, die viele Erkenntnisse darüber gewonnen habe, was Menschen faktisch glauben, aber selbst kaum mehr wisse, was sie glauben sollten. Sodann an der Theologie der Kinder, die auf „richtig“ oder „falsch“ verzichten zu können glaube, sodass die Meinung „Maria war die Frau von Jesus“⁵ ebenso legitim sei wie „Maria war die Mutter von Jesus“. Und schließlich an der

1 *Rousseau, Jean. J.*: Emile oder Über die Erziehung, Paderborn 1981, 42.

2 In: Hessische Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst 1 (1787) 313–333 sowie 3 (1787) 486–502.

3 Vgl. *Englert, Rudolf*: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36–50.

4 Herausragend war Josef Andreas Jungmann: „Das Dogma sollen wir kennen, verkünden müssen wir das Kerygma.“ (*Jungmann, Josef A.*: Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, Regensburg 1936, 25).

5 Vgl. *Saß, Marcel*: „Maria war die Frau von Jesus?“ Chancen und Grenzen kindertheologischer Zugänge. In: Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 10, Stuttgart 2011, 133–152, 133.

Ästhetisierung und Semiotisierung der Religionspädagogik, wodurch der Fokus auf die Codes und Zeichen gerichtet worden und die „Wahrheit“, für welche so viele Zeugen eintraten, oft mit ihrem Blut, aus dem Blickfeld geraten sei.⁶

Diese religionspädagogischen Verschiebungen erscheinen durchaus plausibel und fügen sich gut in den Zeitgeist der durch Pluralisierung geprägten Postmoderne. Sie basieren auf etwas, was etliche konservative Kirchenvertreter in der Religionspädagogik zugunsten von mehr Verkündigung zurückdrängen möchten und was auch von *Englert* leicht problematisiert wird: auf Beobachtung, die der Königsweg aller Human- und Sozialwissenschaft war, ist und bleiben wird.⁷ Allerdings denkt *Englert* komplementär und zu differenziert, als dass er „Beobachten“ – das für mich im Folgenden *par* *pro toto* für Empirie generell stehen kann – und „Bezeugen“ gegeneinander ausspielen würde, gewinnt er doch der empirischen Religionspädagogik und der Kindertheologie viele positive und bereichernde Aspekte ab. Nichtsdestoweniger stellt sich die Frage der Priorität. Und die liegt meines Erachtens beim Beobachten, allein schon chronologisch. Was tat Paulus, als er in Athen war? Der Apostelgeschichte zufolge ging er umher und schaute sich die Gotteshäuser an (er beobachtete), bis er den Altar mit der Aufschrift „Dem unbekannten Gott“ entdeckte, woran er in seiner Verkündigung anknüpfte (Apg 17,23). Alle Glaubenszeugen sind gut beraten, zuerst zu beobachten: Wer die Hörer sind, wie ihre Lebensumstände, wie ihr Vorverständnis beschaffen ist.

Folgende Thesen werden entfaltet:

- ‚Beobachten‘ war, ist und bleibt unverzichtbar, in der Religionspädagogik und der Theologie generell, wie an Paulus in Athen kurz exemplifiziert. Bevor bezeugt werden kann, ist zu ‚beobachten‘.
- Es ist der wissenschaftlichen Reputation von Religionspädagogik – speziell an staatlichen Universitäten – nur förderlich, wenn sie empirisch-analytische Forschung intensiviert und insbesondere systematisch beobachtet.
- Wahrheit, die bezeugt werden kann, ist stets perspektivisch. Religionspädagogik kann, ja soll ‚beobachten‘, was wer aus welchen Gründen für wahr hält.
- Die gesamte Theologie kann als empirisch gesehen werden.
- Beobachten und bezeugen schließen sich selbstredend nicht aus.

1. *Beobachten ist und bleibt ein methodischer Königsweg*

Diese These steht auch für *Englert* außer Zweifel. Denn: „Keine Datenerhebungsmethode kann auf Beobachtung verzichten, da *empirische Methoden* definitionsgemäß auf *Sinneserfahrungen* (Wahrnehmungen, Beobachtungen) beruhen.“⁸ Zu Recht unterschieden werden „Alltagsbeobachtung“ und „systematische Beobachtung“, wobei die Differenzen graduell sind. Erstere geschieht, jeweils unterschiedlich bewusst und zielgerichtet, noch und noch, in jedem Schulzimmer, in jeder Religionsstunde, wenn die Lehrkraft registriert, wie die Stimmung ist, ob die Hausübungen erledigt wurden, ob die Jungen und Mädchen mitmachen, was sie sagen etc. Demgegenüber werden bei systematischer Beobachtung die Regeln angegeben, die den Beobachtungsprozess so eindeutig festlegen, dass er intersubjektiv nachvollzogen und

6 Vgl. *Englert, Rudolf*: Religionsdidaktik wohin? Versuch einer Bilanz. In: *Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.* (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 247–258, 251.

7 Vgl. *Bortz, Jürgen/Döring, Nicola*: Forschungsmethoden und Evaluation. Zweite, vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin 1995, 240–250.

8 *Bortz/Döring* 1995 [Anm. 7], 240.

gegebenenfalls von anderen repliziert werden kann.

Aber so oder so: Beobachtung, für die auch relevante Erkenntnisse der Wahrnehmungspsychologie zu bedenken sind – insbesondere die unvermeidliche Selektivität und mannigfaltig bedingte Verzerrungen der Perzeption⁹ –, liefert niemals eine realitätsgetreue Abbildung des zu Beobachtenden. Stets fließen interpretative Komponenten mit ein, weil Wahrnehmung, der in der empirischen Theologie der „Primat“ zukommt,¹⁰ kategoriale Deutung ist (Jerome Bruner).

Englert intendiert zu Recht, dass in religionspädagogischen Handlungsfeldern, speziell im Religionsunterricht, auch „theologische Expertise“ zum Zuge kommt.¹¹ Ob dies der Fall ist, ist wiederum – und unhintergebar – zu beobachten. Eine religionspädagogische Gewaltleistung, bis heute nicht wieder erbracht, ist die von Günter Stachel lancierte Mainzer „Dokumentation von Religionsunterricht“: „Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert“.¹² Insgesamt 94 Lektionen wurden gefilmt, mitgeschnitten, aufwändig protokolliert und ausgewertet, insbesondere inhaltsanalytisch¹³ und interaktionsanalytisch¹⁴. Warum dieser enorme Aufwand? Unter anderem, um überprüfen zu können, ob die in konkretem Religionsunter-

richt erörterten Themen fachwissenschaftlich angemessen zur Sprache gebracht wurden, bestehe doch „die wichtigste Aufgabe der Fachwissenschaften (in unserem Fall: der theologischen Disziplinen) gegenüber dem Unterricht [...] darin, die Unterrichtsgegenstände auf ihre inhaltliche Richtigkeit zu überprüfen“¹⁵. Ohne vorgängige Empirie ist dies nicht möglich. Erst dann kann analysiert und evaluiert werden, wenn ‚beobachtet‘ worden ist.

Kurz resümierend: Ohne ‚Beobachtung‘ geht gar nichts, weder in den Human- und Sozialwissenschaften noch in der Religionspädagogik, und auch nicht in der Verkündigung und Bezeugung. Unweigerlich fällt der Beginn des ersten Johannesbriefes ein: „Was wir gehört haben, was wir mit unseren Augen gesehen haben, was wir geschaut und unsere Hände berührt haben [...] das verkündigen wir.“ (1 Joh 1f.) Theologie scheint demnach ursprünglich ästhetisch: gespeist aus sinnlichen Erfahrungen; die angebliche „Entdeckung der Ästhetik“ in den letzten Jahrzehnten, wie von Englert beschrieben und problematisiert, wäre zu hinterfragen.

2. Solide Empirie erhöht die wissenschaftliche Reputation der Religionspädagogik

Ende der 1960er-Jahre erschienen zwei Aufsätze, die enorm dazu beitrugen, dass sich die wissenschaftliche Reputation der Religionspädagogik verbesserte: von Eugen Paul „Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik“¹⁶

9 Vgl. Schönhammer, Rainer: Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Sinne, Körper, Bewegung, Stuttgart 2013.

10 Vgl. Dinter, Astrid/Heimbrock, Hans-Günter/Söderblom, Kerstin: Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen 2007, 66

11 Vgl. Englert 2013 [Anm. 3], 41.

12 Vgl. Stachel, Günter: Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert, Zürich 1976.

13 Vgl. Simon, Werner: Inhaltstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich 1983.

14 Vgl. Schuh, Hans: Interaktionsanalyse. Eine empirische Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich 1978.

15 Simon, Werner: Beschreibung und Bewertung des inhaltlichen Geschehens in einer Religionsstunde. In: Stachel, Günter (Hg.): Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert, Zürich 1976, 49–58, 55.

16 Vgl. Paul, Eugen: Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik. In: Theologische Quartalschrift 150 (1970) 214–228; unter dem Titel: Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik. In: Stachel, Günter/Escher, Wolfgang G. (Hg.): Was ist Religionspädagogik?, Einsiedeln 1971, 9–31.

sowie bereits zwei Jahre früher von *Klaus Wegenast* „Die empirische Wendung in der Religionspädagogik“¹⁷ – einer der zu Recht am häufigsten zitierten Aufsätze. Gewiss wurde – heute vielfach vergessen – auch zuvor schon empirisch gearbeitet, insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts,¹⁸ als *Friedrich Niebergall* zur Parole erhob: „Unerbitterlich realistisch wollen wir sein!“¹⁹ Auch Katechetiker wie *Michael Pfliegler* wendeten sich dagegen, in der Psychologie ein „Zeichen des Verfalles“²⁰ zu sehen. Der zweite Band seines Klassikers „Der Religionsunterricht“ ist eine Fundgrube für religionspädagogisch relevante empirische Forschung bis zu Beginn der 1930er-Jahre. Aber erst nach *Wegenasts* Forderung intensivierte die Religionspädagogik eigenständige empirische Forschung, am Ende der 1960er-Jahre zumal deswegen, um die Gründe für die Krise des Religionsunterrichts wirklich zu begreifen und diese zu überwinden. Dies ermöglichte auch eine gewisse Anschlussfähigkeit an die damals expandierende und bis heute dominierende empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, wodurch die Religionspädagogik ihre Reputation an staatlichen Universitäten zweifellos zu erhöhen vermochte.

Sollen Religionspädagoginnen und -pädagogen auch Zeugnis ablegen? Diesbezüglich macht es selbstredend einen Unterschied, ob eine Religionspädagogin bzw. ein Religionspädagoge in der Schule unterrichtet, oder ob sie

oder er an einer Universität auch zu forschen hat. Im ersteren Falle unbedingt. Unsere Resonanzstudie zum Religionsunterricht aus dem Jahre 2000 brachte zutage, dass die Schüler/-innen es sehr zu schätzen wissen, wenn die Lehrer/-innen Zeugnis ablegen, zumal aus ihrem Leben: „Der Lehrer erzählt aus seinem Leben seine Erfahrungen, und wir denken dann darüber nach, ob wir das auch so gemacht hätten“²¹ – so ein 14-jähriger Gymnasiast. Und aus der facettenreichen empirischen Forschung darüber, was in der Sicht von Schülerinnen und Schülern eine gute Lehrerin bzw. einen guten Lehrer ausmacht, ist hinlänglich bekannt: nebst Freundlichkeit und Fairness auch die Fähigkeit, die Klasse im Griff zu haben, und insbesondere sein fachliches Wissen, das sie oder er mit Begeisterung und dergestalt einbringt, dass die Schüler/-innen den Eindruck bekommen, Neues zu lernen.²²

Selbstverständlich können auch Religionspädagoginnen und -pädagogen an Universitäten Zeugnis ablegen, was in meinem Studium *Fritz Oser* in seinen Lehrveranstaltungen bewundernswert authentisch tat. Aber sie haben fundamentalere Agenden als das Bezeugen von Glauben, den in den Studierenden zu wecken von ihnen nicht zu erwarten ist, insbesondere die, in methodisch einwandfreien Studien das religionspädagogisch relevante Wissen zu erweitern. Bestenfalls gelangen sie zu Theorien, die konsistent sind, sich intersubjektiv überprüfen lassen und Gesetzesaussagen

17 Vgl. *Wegenast, Klaus*: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: *Der Evangelische Erzieher* 20 (1968) 111–124.

18 Vgl. *Bucher, Anton A.*: Geschichte der empirischen Religionspädagogik. In: *Porzelt, Burkard / Güth, Ralph* (Hg.): *Empirische Religionspädagogik*, Münster 2000, 11–20.

19 *Niebergall, Friedrich*: Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik. In: *Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht* 4 (1911) 1–10, 8.

20 *Pfliegler, Michael*: *Der Religionsunterricht II: Die Psychologie der religiösen Bildung*, Innsbruck 1935, 10.

21 *Bucher, Anton A.*: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 3 2001, 75.

22 Vgl. *Schmitz, Edgar / Voreck, Peter / Hermann, Klaus* u.a.: Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht, München: Technische Universität, Lehrstuhl für Psychologie 2006, online abrufbar unter: <http://www.lernen-ohne-angst.de/index-Dateien/positivesundnegativeslehrerverhalten.pdf> (Stand: 28.04.2014).

enthalten, wobei solche – wie in den Human- und Sozialwissenschaften generell – zumeist probabilistischer Natur sind (signifikante Wahrscheinlichkeiten),²³ oftmals in der Form von Wenn-dann-Formulierungen, beispielsweise: *Wenn* ein Kind auf Stufe 2 des religiösen Urteils nach Oser und Gmünder steht, *dann* wird es die Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1-16) als ungerecht missbilligen und im Handeln des Weinbergbesitzers nicht das gültige Wesen Gottes veranschaulicht sehen.²⁴

Solche Aussagen sind nicht zu gewinnen ohne ‚Beobachtung‘ bzw. Empirie im weitesten Sinn, wofür ein nahezu unerschöpfliches Repertoire an Methoden zur Verfügung steht, quantitative und qualitative, die nicht gegeneinander auszuspielen sind. Auch ist Religionspädagogik gut beraten, *eigenständige* empirische Forschung zu betreiben, dies zumal deswegen, weil viele Sozial- und Humanwissenschaftler/-innen an religiösen Themen nur marginal interessiert sind, beispielsweise in der Jugendforschung, die weithin davon ausgeht, Religion sei für Heranwachsende inexistent geworden.²⁵ Ein für alle Mal verbietet sich jedenfalls der Weg zurück zu einem normativ-deduktiven Ansatz,²⁶ in dem aus vorgegebenen theologischen Prämissen auf religionspädagogische Handlungsfelder deduziert wird. Denn zum Wesen der Deduktion gehört, dass „ein abgeleiteter Satz inhaltlich nicht mehr enthalten (kann), als die Prämissen enthalten, aus denen er abgeleitet

ist“²⁷. Eine normativ-deduktive Religionspädagogik ermöglicht nicht, *neue* Erkenntnisse zu gewinnen.

Selbstverständlich machen empirisch-analytische Sätze allein noch keine Religionspädagogik. Vielmehr benötigt diese, wie jede Pädagogik, die sich durch Intentionalität auszeichnet, normative Sätze. Diese lassen sich nicht ‚beobachten‘ bzw. empirisch eruieren, etwa auf der Basis von Befragungen über Ziele religionspädagogischen Handelns, wie sie mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern durchgeführt zu werden pflegen.²⁸ Wenn dabei herauskommt, dass es 95% der Unterrichtenden ein „intensives/starkes“ Anliegen ist, dass Schüler/-innen aufgrund des Religionsunterrichts lernen, „zuhören und andere Meinungen respektieren können“, und gerade einmal 29%, dass sie „die Glaubenslehre der Kirche kennenlernen“,²⁹ dann heißt das mitnichten, dies müsse so sein. Dies wäre ein klassischer naturalistischer Fehlschluss, wenn empirische Fakten unbesehen in normative Postulate überführt werden. Normative Sätze, für die Zeugnis abgelegt werden kann, sind *Brezinka* zufolge in einem „Willensakt“ zu setzen, argumentativ mit anthropologischen, philosophischen und theologischen Prämissen zu begründen und diskursiv abzusichern.³⁰

Eine der religionspädagogisch relevantesten normativen Aussagen findet sich im Synodenpapier zum Religionsunterricht aus dem Jahre 1974, die gerade angesichts der von hochrangigen Kirchenvertretern betriebenen Rekatechisierungsbemühungen der letzten Jahrzehnte

23 Vgl. *Brezinka, Wolfgang*: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München – Basel 1978.

24 Vgl. *Bucher, Anton A.*: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Fribourg 1990.

25 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, München – Gütersloh 1996, 16.

26 Vgl. *Paul* 1971 [Anm. 16].

27 *Brezinka* 1978 [Anm. 23], 226.

28 Vgl. *Feige, Andreas / Dressler, Bernhard / Lukatis, Wolfgang* u.a.: ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.

29 *Bucher, Anton A. / Miklas, Helene*: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen, Wien 2005, 79.

30 Vgl. *Brezinka* 1978 [Anm. 23], 228.

nicht zu vergessen ist: dass der Religionsunterricht letztlich zu „einer mündigen Glaubensentscheidung“³¹ verhelfen soll. Es wäre problematisch, Sichtweisen zu bezeugen, die diesem letztlich der Aufklärung verpflichteten Ziel zuwider liefen, beispielsweise missionarische. Die religionsdidaktische Magna Carta von 1974 impliziert, in den Schülerinnen und Schülern aktive und zur Freiheit bestimmte Subjekte zu sehen sowie zuzulassen, dass sie zu Überzeugungen gelangen, die auch als ‚falsch‘ beurteilt werden könnten, was zur Frage nach der Wahrheit weiterführt.

3. Wahrheit ist stets perspektivisch

Menschen bezeugen, was sie für ‚wahr‘ halten. Wiederholt führt Englert die „Wahrheit“ ins Feld, beispielsweise: „Kann das Kriterium der ‚Wahrheit‘ ersetzt werden durch das Kriterium der ‚Plausibilität‘ oder der ‚Viabilität‘?“³² Über Jahrhunderte hinweg behauptete normativ-deduktive Religionspädagogik, einen Korpus unveränderlicher, extra nos existierender Wahrheit zu kennen, das „depositum fidei“, das weiter zu tradieren sei, und woraus sarkastische Religionskritik auch schon ein staubiges „Depot“ machte.³³ Aber gerade in seiner Schrift „De Veritate“ legte Thomas von Aquin dar: „Quidquid recipitur per modum recipientis recipitur“ („Was auch immer rezipiert wird, wird in der Art und Weise des Rezipierenden aufgenommen“).³⁴ Dies kann durchaus konstruktivistisch gelesen werden, obschon selbstverständlich erst dann etwas re-

zipiert werden kann, wenn es auch vorgegeben ist. Rezeption ist aber stets Re-Konstruktion, die entsprechend disponibler Strukturen geschieht, die dadurch freilich verändert, Piaget würde sagen: akkommodiert werden können. In seiner Studie über die Erkenntnistheorie des Aquinaten gelangte Estanislao Arroyabe denn auch zum Schluss, „der Strukturalismus eines Piaget, in welchem die Strukturen Rekonstruktionen der Wahrnehmung sind, die in und aus der Erfahrung gewonnen und von dieser bestätigt werden, (entspricht) wohl in vielen seiner Grundpositionen dem Denken eines Thomas“³⁵. Dies gilt gleichermaßen für die Rezeptionsästhetik, gemäß der sich die (polyvalente) Bedeutung eines Textes im Leser nicht einfach abbildet; vielmehr wird sie von ihm in einem interaktiven Prozess geschaffen.³⁶ Und ebenso für die zusehends an Renommee gewinnende konstruktivistische Religionsdidaktik³⁷ – davon abgesehen, dass religiöses Lernen bereits konstruktivistisch war, bevor dieses Konzept expliziert wurde.

Was impliziert dies für die Wahrheit? – Dass vom Anspruch, die Wahrheit zu haben, abzurücken ist, auch aus theologischem Respekt, denn: „Jetzt erkenne ich stückweise“ (1 Kor 13,12), mehr noch aus den dargelegten erkenntnistheoretischen Gründen. Englert konstatiert zu Recht einen „Verlust der Normativität religiöser Tradition“³⁸ bzw. eine noch vor

31 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i. Br. 1976, 139.

32 Englert 2013 [Anm. 3], 45.

33 Vgl. Kallscheuer, Otto: Gottes Wort und Volkes Stimme. Glaube Macht Politik, Frankfurt a. M. 1994, 94.

34 De Veritate, 12. 6, ad 4. Auch in der Summa Theologiae I,12,4,c.

35 Arroyabe, Estanislao: Das reflektierende Subjekt. Zur Erkenntnistheorie des Thomas von Aquin, Frankfurt a. M. 1988, 24.

36 Vgl. Fricke, Michael: Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen. In: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 210–222.

37 Vgl. Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik. In: Grümme/Lenhard/Pirner 2012 [Anm. 36], 105–118.

38 Englert 2012 [Anm. 6], 251.

wenigen Jahrzehnten kaum möglich gewesene Zurückhaltung im Stellen von Wahrheitsansprüchen. Paradigmatisch formuliert *Godwin Lämmermann*: „Normative Definitionen darüber, was ein angemessener christlicher Glaube sei, sind für konstruktiv-kritische Religionsdidaktik obsolet und unangemessen.“³⁹ Aber: Wer kann die Gewähr dafür bieten, dass in jener Zeit, als stillschweigend von der Möglichkeit ausgegangen wurde, die Wahrheit vermitteln zu können, dies auch wirklich geschehen ist?

Kinder wollen gefördert werden und Neues lernen. *Englert* hat Recht, dass dies wenig gewährleistet ist, wenn Religionsunterricht „grundsätzlich experimentell“ sein soll und „Antworten in Fragen (übersetzt)“.⁴⁰ Aber zu den Agenden von Religionspädagogik gehört ebenso sehr, zu beobachten und zu verstehen versuchen, wie Kinder und Jugendliche zu Auffassungen gelangen, die für sie wahr sind, ohne dass dies professionelle Theologinnen und Theologen auch so sehen könnten. *Romano Guardini* soll einmal gesagt haben, Pädagogen hätten erst dann das Recht, einen jungen Menschen zu erziehen, wenn sie zumindest versucht haben, ihn zu verstehen⁴¹ – wofür er vorerst zu ‚beobachten‘ ist. Dafür können sich zahlreiche humanwissenschaftliche, speziell entwicklungspsychologische Theorien als hilfreich erweisen; gefordert ist auch Empathie. Die jüngsten Kinder, die der Autor auch zu der Parabel von den anvertrauten Talenten (Mt 25,14–30) interviewte, hielten es für wahr, Jesus habe diese Geschichte erzählt, damit Erwachsene nicht so fest schimpfen wie der Herr

mit dem dritten Knecht⁴² – eine Deutung, die sich in der Bibeltheologie nirgends findet. Aber wer sich in Kinder versetzt, die zu den mächtigeren Erwachsenen aufschauen und nichts stärker fürchten, als verlassen oder verstoßen zu werden, wird nachempfinden, dass diese Deutung existenziell wahr sein kann.

Nicht zuletzt ist zu bedenken, dass auch die Konzepte von Wahrheit selber einer Entwicklung unterworfen sind. Die amerikanische Entwicklungspsychologin *Rahel Lauer* hat, orientiert an der Geistesgeschichte und an entwicklungspsychologischen Theoremen, ein entsprechendes Stufenmodell erarbeitet.⁴³ Die dort dokumentierten Sichtweisen von Wahrheit unterscheiden sich enorm, und es liegt auf der Hand, dass eine Verständigung über verschiedene Stufen hinweg schwer fällt, auch in theologischen Diskursen.

4. Ist nicht die ganze Theologie empirisch?

*Englert*⁴⁴ zitiert zustimmend den Freiburger Systematiker *Magnus Striet*, der in seinem Kommentar zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates über die Weiterentwicklung von Theologien an staatlichen Universitäten behauptete: „Historische Rekonstruktion, empirische Forschung sind noch keine Theologie“⁴⁵, was aber nicht ausschließt, dass Theologie sich auch historisch-kritische, sozial- und

42 Vgl. *Bucher* 1990 [Anm. 24], 109f.

43 Vgl. *Lauer, Rahel*: An introduction to a theory of adult development or, after Piaget, what? In: *Levy, Marguerite F.* (Hg.): Research and theory in developmental psychology. A collection of awards papers of the New York State Psychological Association, New York 1983, 195–220.

44 Vgl. *Englert* 2013 [Anm. 3], 49.

45 *Striet, Magnus*: Keine Universität ohne Theologie. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates fordern heraus. In: *Herder Korrespondenz* 64 (2010) 451–456, 455.

39 *Lämmermann, Godwin*: Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik. In: *Grümme/Lenhard/Pirner* 2012 [Anm. 36], 29–42, 32.

40 *Beuscher, Bernd/Zilleßen, Dietrich*: Religionunterricht. Ein experimenteller Ansatz. In: *Grümme/Lenhard/Pirner* 2012 [Anm. 36], 79–89.

41 Vgl. *Henner, Günter*: Die Pädagogik im Denken Romano Guardinis, Paderborn 1990, 222f.

humanwissenschaftliche und empirische Methoden „konsequent“ aneignen müsse, „wenn sie Wissenschaft sein will.“ Was aber konstituiert Theologie über das Empirische hinaus? „Theologie bleibt Theologie, wenn sie mit Gründen die Rede von Gott vertritt“ bzw. wenn „sie ihre Zentralperspektive auf alle Wirklichkeit, mithin auf Gott (wahrt)“.⁴⁶

Als „empirisch“ gilt Theologie zumal dann, wenn per Fragebogen Daten erhoben, Interviews geführt, systematische Beobachtungen vorgenommen oder Dokumente analysiert werden, beispielsweise von *Johannes Block*, der untersuchte, wie in zeitgenössischen Predigten – wenn überhaupt – auf Sünde eingegangen wird.⁴⁷ Aber verfahren Theologinnen und Theologen generell nicht ähnlich, selbst ein Dogmatiker, wenn er beispielsweise die Pneumatologie des *Bonaventura* (Sieben Gaben des Geistes) mit der des *Thomas von Aquin* vergleicht? Dafür sammelt er einschlägige Daten (Texte), liest sie, analysiert, zieht zusätzliche Quellen (Daten) heran. Könnte der These von *Striet*, empirische Forschung sei noch keine Theologie, nicht die Antithese entgegengestellt werden, dass Theologie, als eine menschliche Aktivität, schon immer empirisch war und wohl nicht anders sein kann? Worin besteht sie? Insbesondere – so *Johannes van der Ven* – im „Studium von *Texten*: religiöse, pastorale, kirchliche und theologische Texte“⁴⁸, in denen sich Erfahrungen niedergeschlagen haben, die Menschen mit jener Wirklichkeit gemacht haben, die als „Gott“ bezeichnet wird. Von diesem wird zwar behauptet, unbegreiflich und ‚nothing‘ zu sein,

im Sinne von ‚no thing‘. Aber um wahrnehmbar, zumindest erahnbar zu werden, bedarf es Zeichen, Codes, Symbole, kurz: Empirischem im ursprünglichen Sinne des Wortes, das mehr ist als nur Zahlen oder Daten, sondern „*empeiria*“ im Sinne des Aristoteles: erfahrene und durch Erinnerungen mitgeprägte Zugänglichkeit zur Wirklichkeit.⁴⁹

Mit *van der Ven* ist daran zu erinnern, dass Gott niemals das direkte Objekt der Theologie sein kann,⁵⁰ und dass Menschen allenfalls „Gott“ ‚haben‘ können, und nicht diesen selber, auch wenn – so *Englert* – GOTT geschrieben wird.⁵¹ „Direktes Objekt“ der Theologie seien „die Texte über Gott (die menschliche, religiöse Erkenntnis über Gott)“. Auch die Selbstmitteilung Gottes ist nicht ein unmittelbares Objekt von Theologie, sondern vielmehr deren „Rezeption“ und wahrnehmbare Gestaltwerdung, speziell in der Heiligen Schrift.

Aber macht es einen Sinn, „empirisch“ so weit zu fassen, dass die gesamte Theologie so qualifiziert werden kann? Nur bedingt. Das Anliegen der bisherigen Argumentation war, der häufigen Dichotomisierung ‚nur‘ Empirisches versus wirkliche, mehrwertige, „alle Wirklichkeit“ fokussierende Theologie entgegenzutreten:⁵² nichts Geringeres als Empirie! Zu erwägen wäre freilich, die gängige empirische Theologie – mit Fragebögen, Interviews, Dokumentenanalyse – als „spezifisch empirisch“ zu charakterisieren.

46 Ebd., 45.

47 Vgl. *Block, Johannes*: Die Rede von Sünde in der Predigt der Gegenwart. Eine Studie zur hamartalogischen Homiletik am Beispiel von Predigten aus dem Internet, Zürich 2012.

48 *Van der Ven, Johannes*: Die quantitative Inhaltsanalyse. In: *Ders./Ziebertz, Hans-Georg* (Hg.): Paradigmenentwicklung in der Praktischen Theologie, Weinheim – Kampen 1993, 69–112, 71.

49 Vgl. *Aristoteles*: Metaphysik 981 a,b.

50 Vgl. *Van der Ven, Johannes*: Entwurf einer empirischen Theologie, Kampen – Weinheim 1990, 120.

51 Vgl. *Englert* 2013 [Anm. 3], 45.

52 Vgl. *Striet* 2010 [Anm. 45], 455.

5. Beobachten und Bezeugen schließen sich nicht aus

Ausgangspunkt der bisherigen Überlegungen war die von *Rudolf Englert* beobachtete Verschiebung vom Bezeugen zum Beobachten, wie sie sich in der Religionspädagogik der letzten Jahrzehnte vollzogen habe. Unstrittig schwächte sich der kerygmatische Impetus der Religionspädagogik ab. Noch zu Beginn der 1970er-Jahre sollte sich religiöse Erziehung um „Kindertheologie [...] kümmern, [...] um Verrücktes zurechtzurücken, [...] Falsches zu korrigieren“⁵³. Theologische Wahrheitsansprüche wurden problematisiert; gleichzeitig intensivierte sich spezifisch empirische Forschung in religionspädagogischen Handlungsfeldern; favorisiert werden didaktische Konzepte, denen Subjektivität inhärent ist.

Soll nun wieder mehr bezeugt und weniger beobachtet werden? Aber: Beobachtet haben religiöse Erzieher/-innen schon immer, selbst die überzeugtesten Missionare und Kerygmater. Nur waren solche Beobachtungen – wie *Nipkow* schon vor langem und zu Recht als „Defizit“ festhielt – persönliche Eindrücke und „weder systematisch durch empirische Metho-

den gewonnen noch systematisch überprüft“⁵⁴. Von daher ist es unbestreitbar ein Fortschritt, dass nach der Proklamierung der empirischen Wende die Anstrengungen intensiviert wurden, auch in religionspädagogischen Handlungsfeldern systematisch und methodisch kontrolliert zu ‚beobachten‘. Und ‚Beobachten‘ wird weiterhin unumgänglich bleiben. Auch schließt es mitnichten aus, was *Englert* mit Bezeugen intendiert: „die regulative Idee von der Wahrheitsfähigkeit religiöser Überzeugungen“⁵⁵ vermehrt zur Geltung zu bringen, allerdings unter der Einschränkung, dass Wahrheit stets perspektivisch ist und die ganze Wahrheit letztlich in Gott ist. Tunlichst zu vermeiden wäre missionarischer Übereifer sowie Indoktrination, wie sie aus der religiösen Erziehung ohnehin weitestgehend verschwunden sind. Wie ein stärker bezeugender Religionsunterricht wirkt – auch das wäre zu beobachten.

Dr. Anton A. Bucher
O. Univ.-Prof. für Religionspädagogik
an der Universität Salzburg,
Universitätsplatz 1, A – 5020 Salzburg

⁵³ *Quadflieg, Josef*: Theologie in Kinderköpfen?, Donauwörth 1972, 9.

⁵⁴ *Nipkow, Karl E.*: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975, 185.

⁵⁵ *Englert* 2013 [Anm. 3], 51.

Zeugniskompetenz im Fokus

Vom Primat des Zeugnisgebens im Religionsunterricht

Edeltraud Gaus / Albert Biesinger

Zu Beginn ein Beispiel aus der Gewerbeschule: In der ersten Unterrichtsstunde nach Ostern wird die Frage „Wie ich mir das Leben nach dem Tode vorstelle“ thematisiert. Die Schüler/-innen schreiben in stiller Einzelarbeit ihre Vorstellungen auf und tauschen sich rege in Kleingruppen darüber aus. Plötzlich beginnt eine Schülerin zu weinen. Dem Religionslehrer sagt sie: „Vor acht Wochen ist mein Papa gestorben. Wissen Sie, wo er jetzt ist?“ Jetzt könnte der Religionslehrer unterschiedlich reagieren. Er könnte sagen, dass die einen sagen, er ist eben tot für immer, die anderen sagen, er wird wiedergeboren, und dass die dritten sagen, dazu können wir nichts wissen. Die Lehrperson ist hier aber als glaubwürdiges Gegenüber, als Zeuge gefragt: Die Kleingruppenarbeit wird verlängert und der Lehrer nimmt die Schülerin zur Seite. Das Gespräch entwickelt sich in folgende Richtung: Der Lehrer spricht zunächst sein herzliches Beileid aus und bringt zum Ausdruck, dass es ihm leid tut, dass der Vater so früh gestorben ist. Er fragt, ob er denn lange krank gewesen sei. Der Lehrer weiter: „Ich glaube, dass Ihr Vater bei Gott angekommen ist. Wir Menschen sind mehr als unser Körper – der dann im Tod nicht mehr funktioniert. Das, was materiell in uns ist, stirbt. Alles Materielle ist vergänglich. Aber da wir von Gott kommen, hat er uns etwas von sich selbst mitgegeben – und das ist nicht sterblich. Men-

schen, die uns nahe standen, stehen uns auch nahe, wenn sie hier auf der Erde gestorben sind.“

Den *Glauben bezeugen* ist für religiöse Lehr- und Lernprozesse wichtig, weil es den Entwicklungs- und Orientierungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entspricht. Sie fordern in Fragen über Sachverhalte, die über die konkrete Wahrnehmung der Welt hinausgehen, klare Antworten und Standpunkte, die ihnen helfen, eine eigene Haltung zu entwickeln. Auf diese Weise wird ihnen der Zugang zu einer anderen Sicht der Welt eröffnet und ein Sinnhorizont erschlossen. Kinder und Jugendliche sind überfordert, wenn sie selbst entscheiden sollen, was glauben bedeutet oder was sie glauben können. Es gleicht einer Verwahrlosung im Glauben, wenn ihnen niemand vermittelt, welchen Mehrwert *glauben können* für ihr Leben hat und was das Besondere an einer lebendigen Gottesbeziehung ist.

Der Grundstruktur der modernen Welt entspricht die zunehmende Wichtigkeit des Lebenszeugnisses, „die weniger dem Wort allein traut und sich mehr auf das persönliche Zeugnis dessen verlässt, der diese Worte verkörpert.“¹ Motivation für und Vermittlung von Glauben

1 Biesinger, Albert: Art. Zeugnis, Zeugenschaft, IV. Praktisch-theologisch, LThK³ 10 (2001) 1444.

lebt deshalb von ernstzunehmenden Entwürfen und menschlicher Begegnung. *Zeugnis geben* im religiösen Kontext meint: Auskunft erteilen, mit der ganzen Existenz Rechenschaft geben über das Leben und den Tod und die Auferweckung Jesu Christi, zu dem man sich selbst bekennt; *Zeugnis geben* ist ein lebendiges Geschehen und bedeutet wahrhaftig leben, also Alltagserfahrungen mit der Freiheit, der Freude und dem Glück der Botschaft Jesu zu korrelieren. Jemand, der Zeugnis gibt, möchte einem anderen Gegenüber etwas mitteilen, das für sein eigenes Leben bedeutsam ist.

Das Bezeugen ist dabei ein Kommunikationsgeschehen, bei dem der Zeuge dem Gegenüber eine Erfahrung voraushat, die ihn geprägt hat und die er bezeugen will.² Er vertritt dabei einen eigenen Standpunkt und eine eigene Meinung, weil ohne dieses sein Zeugnis unecht ist. Zudem bedeutet die Wirklichkeit Gottes als Lebensmöglichkeit zu bezeugen, christliche Glaubenserfahrungen mitzuteilen. Damit sind Glaubenszeugen Erfahrungszeugen und treten in der Absicht auf, andere zu überzeugen. Dafür müssen ihre Lebensdeutungs- und Lebensgestaltungsentwürfe tragfähig sein, die vom Zeugnisempfänger geprüft werden. Nur wenn diese der Prüfung standhalten, ist Bereitschaft da, sich überzeugen zu lassen und der Zeuge als solcher ist glaubhaft.

Im Folgenden werden fünf Thesen vorgestellt, die die Wichtigkeit des Bezeugens in religiösen Lehr- und Lernprozessen in unsere Zeit hinein belegen. Dabei beziehen wir uns immer wieder auf den Religionsunterricht.

- BEZEUGEN ist Glauben lernen in Beziehung
- BEZEUGEN erfordert Zeugniskompetenz vom Zeugen
- Kinder und Jugendliche sind bei ihrer Glaubenssuche auf GLAUBENSZEUGNISSE angewiesen

- BEZEUGEN bedeutet, die christliche Tradition fortzusetzen
- BEZEUGEN ist bildungstheoretisch unumgänglich

1. Bezeugen ist Glauben lernen in Beziehung

Schon *Martin Buber* formulierte den für religiöse Lehr- und Lernprozesse passenden Satz „Im Anfang ist die Beziehung“.³ Damit ist angedeutet, dass der Mensch sich in vielfacher Weise als jemand erlebt, der auf andere Menschen angewiesen ist und in der Begegnung mit anderen, mit einem Du zu sich selbst findet, zum Ich wird. Wie sich Kinder und Jugendliche entwickeln und was sie lernen, hängt ganz wesentlich von den Beziehungen und Bindungen ab, in denen sie leben und lernen. Für den Bereich des Lernens bedeutet das, dass die Erschließung der Welt immer die Beziehung des Lernenden zu sich selbst, zu anderen, zu Gott, zur Zeit und zur Welt beinhaltet.⁴ Lernen erfolgt dialogisch, als Lernen in Beziehung. Das schließt neben der Beziehung zur eigenen Person die Beziehung zum Lerngegenstand, aber auch Beziehung zu konkreten Menschen mit ein. Dialog ist dabei nicht nur ein Sprechakt, sondern schließt personale Begegnung und Beziehung mit ein.

Ausgehend vom Bedeutungsfeld⁵ des Begriffs *Lernen* kann dies nochmal verdeutlicht werden. Dazu gehört, *sich (in bestimmter Weise) Wissen, Kenntnisse anzueignen, Fertigkeiten zu erwerben, im Laufe der Zeit (durch Erfahrungen, Einsichten) zu einer bestimmten Einstellung,*

3 *Buber, Martin*: Das Dialogische Prinzip, Darmstadt 1994, 31.

4 Vgl. *Boschki, Reinhold*: „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Stuttgart 2003.

5 Der Duden schlägt mehrere Bedeutungen vor, aus denen einige ausgewählt werden. Vgl. Dudenredaktion: Der Duden. Band 1. Die deutsche Rechtschreibung, Mannheim 24/2006.

2 Vgl. ebd.

inneren Haltung, einem bestimmten Verhalten, Handeln zu gelangen, etwas zu erlernen. Daraus folgernd kann Lernen als Prozess verstanden werden, in dessen Verlauf Lernende sich Fähigkeiten aneignen, durch Anleitung, Erfahrung, Vorbilder. Zudem wird auch die Verbindung zwischen Lernen und Lehren angedeutet. Lernen erfolgt also selbstbestimmt, indem der Lernende Beziehung zur Welt / zu Wissen und sich selbst hat, aber auch in Beziehung, durch Vermittlung anderer lernt. Dadurch verändert er sein Verhalten und Denken, erwirbt Kompetenzen und Kenntnisse.

Bezeugen hat religiöses Lernen zur Folge und findet statt in Prozessen, in denen es um religiöse Inhalte oder die wahrnehmbare Wirklichkeit transzendierende Erfahrungen geht. Es handelt sich dabei um die Vermittlung und Reflexion eigener Erfahrungen und die persönliche Bedeutung religiöser Inhalte. Kinder und Jugendliche werden mit anderen religiösen Erfahrungen, Überzeugungen und Vorstellungen konfrontiert und reflektieren diese. Religiöse Bedeutung erhalten sie, indem sie mit eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und Vorstellungen abgeglichen werden. Beziehung ist notwendig, weil sie diesen Prozess unterstützt, in der sich Kinder und Jugendliche mit anderen, die ihre religiöse Haltung verstehen und / oder eine andere Haltung haben, austauschen und dabei die eigene Haltung profilieren. Diese den ganzen Menschen umfassende Weise zu lernen beeinflusst auch äußere Veränderungen insofern, als beispielsweise Vorurteile gegenüber anderen Religionen abgebaut werden und andersgläubigen Menschen mit Respekt begegnet werden kann.⁶ Auf diese Weise gibt sich eine Glaubenshaltung zu erkennen, die auch eine Art des Bezeugens ist. Es ist deshalb sinnvoll, dass Kinder Religion kennen und praktizieren lernen, weil

sie dadurch religiös beheimatet sind und eine Position lernen, von der aus Dialog und Toleranz möglich ist.

2. Bezeugen erfordert Zeugnis-kompetenz vom Zeugen

Da religiöses Lernen als Beziehungslernen angesehen wird, hat dies auch qualitative Konsequenzen für die Rolle und die Bedeutung der Lehrperson. Für Prozesse des religiösen Lernens ist eine Anleitung zur Selbstleitung⁷ nötig. Es beinhaltet die Aufgabe der Lehrperson, die Schüler/-innen darin zu lenken, dass sie erkennen, was sie lernen möchten. Ruth C. Cohn fasst die Aufgabe eines guten Lehrers zusammen: „Ich glaube nicht, dass der Lehrer verantwortlich dafür ist, was und wie der Schüler lernt, sondern, dass er ihn zur Selbsterkenntnis und inneren Disziplin führt, wozu sein Vertrauen in den Schüler nötig ist.“⁸ Es geht also darum, dass eine Lehrperson vermittelt, wovon sie überzeugt ist, was für sie Bedeutung hat, aber auch Positionen, von denen sie sich selbst distanziert, und den Schülerinnen und Schülern dann die Möglichkeit überlässt, sich mit der jeweiligen Haltung auseinanderzusetzen und sich ihr eigenes Bild zu machen.⁹

Auch Martin Buber zufolge vermittelt ein guter Lehrer das, was in ihm selbst Gestalt angenommen hat. Er versteckt seine Persönlichkeit nicht hinter wertneutralen Aussagen, denn die Schüler/-innen spüren, ob ein Lehrer *echt* ist.¹⁰ Das setzt voraus, dass Lehrer/-innen sich sowohl

6 Vgl. Boschki, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008, 77.

7 Vgl. Cohn, Ruth C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart 1997, 121.

8 Biesinger, Albert: Gotteskommunikation. Religionspädagogische Lehr- und Lernprozesse in Familie, Gemeinde und Schule, Ostfildern 2012, 76.

9 Vgl. ebd., 77.

10 Vgl. ebd., 74 f.

zu ihren Überzeugungen als auch zu ihren Unsicherheiten bekennen, dies stärkt die Autonomie der Jugendlichen, da „mit klaren Aussagen von Lehrern der Einfluss oder die Abhängigkeit viel weniger zwingend ist als mit einer unechten neutralen Haltung“¹¹. Gerade darin besteht die Aufgabe des Zeugeseins, die Inhalte des RU nicht distanziert und nur abstrakt als Religionskunde zu vermitteln, sondern durch die eigene Glaubenseinstellung und Glaubenspraxis sowie den eigenen Zweifel und eigene Suchprozesse den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, „sich ihr eigenes Bild zu machen“ im Blick auf religiöse Inhalte und den christlichen Glauben. Dazu gehört die konkrete Handlungskompetenz, zu Gott Du zu sagen und die eigene Existenz in Beziehung zu Gott zu interpretieren – oder sich dagegen zu entscheiden.¹² Das bedeutet, dass das Sprechen und Reflektieren über religiöse Inhalte Lebensrelevanz sowohl bei der Lehrperson als auch beim Lernenden bekommt und christliche Deutungen glaubwürdig auf das eigene Leben bezogen werden. Neben der inhaltlichen Kompetenz ist von der Lehrperson für den Prozess des Zeugnisgebens und damit des religiösen Lernens aber auch die kommunikative Kompetenz von entscheidender Bedeutung.

Zeugnis zu geben ist Kommunikation und bedient sich der Sprache. Schon im sprachlichen Zeugnis „Jesus Christus ist auferweckt“ spricht der Zeuge nicht nur über den Inhalt Auferweckung (propositionaler Aspekt), sondern durch Sprechen handelt er situationsbezogen (performativer Aspekt des Sprechaktes), macht seinen Glauben erlebbar.¹³ Wie Lehrer/-innen – dies gilt für die verschiedenen Unterrichts-

fächer differenziert – sich selbst authentisch in Bildungsprozesse einbringen ist eine grundlegende Querschnittsdimension schulischen Lehrens und Lernens. Religionslehrer/-innen stellen sich auf der einen Seite der Herausforderung, Schüler/-innen nicht religiös zu ‚übermächtigen‘, und sie auf der anderen Seite nicht so auf Distanz zu halten, dass das, was zu lehren und zu lernen ist – nämlich die Interpretation der Wirklichkeit unter dem Anspruch und Zuspruch der Gottesbeziehung –, gar nicht wahrnehmbar wird.

Mit Situationen, die persönliches Zeugnis einfordern, wie in dem eingangs erwähnten Beispiel kann man im Religionsunterricht immer wieder konfrontiert werden, die persönliches Zeugnis einfordern. Sich mit der Wirklichkeit des Lebens auseinanderzusetzen ist ohne konkrete Option für eine konkrete Sinninterpretation zwar möglich, aber nicht adäquat. Im Diskurs zur Konzeption des Religionsunterrichtes ist schulpädagogisch zu argumentieren. Rasch geraten manche in die ‚Sackgasse‘ und rutschen in frühere Modelle von ‚Katechese in der Schule‘, von ‚Materialkerymatik‘, sie referieren also in eine konkrete Situation theologische Annahmen oder Glaubensinhalte hinein, ohne dem anderen klar zu machen, was die eigene Überzeugung ist, was man persönlich für wahr erachtet. Dies zeigt erneut, dass für die Vermittlung des Glaubens Glaubenszeugen notwendig sind. Die Religionslehrerin bzw. der Religionslehrer fungiert dann als personales Medium, „auch wenn der Unterricht nicht-personale Medien integriert und der Lehrer sich stark zurücknimmt. Seine didaktisch-methodischen Entscheidungen entfalten seine Grundfunktion des Bezeugens christlichen Lebenswissens“¹⁴. Gerade in solch konkreten Situationen ist gefordert, dass „der Religionslehrer als Glaubenszeuge [...] für die

11 Ebd., 76.

12 Vgl. Biesinger, Albert / Münch, Julia / Schweitzer, Friedrich: Glaubwürdig unterrichten, Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg 2008, 120.

13 Vgl. Mönnich, Annette: Der Religionslehrer, Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Altenberge 1989, 70.

14 Ebd., 23.

Schüler Medium in dem Sinne werden [kann], dass durch ihn die Beziehungswilligkeit Gottes transparent wird“¹⁵. Dabei ist Bezeugen als Mitteilen des eigenen Erfahrens und Glaubenlernens zu verstehen.¹⁶

3. *Kinder und Jugendliche sind bei ihrer Glaubenssuche auf Glaubenszeugnisse angewiesen*

Man kann ohne Religion leben. Aber religiöse Interpretationen der Wirklichkeit erschließen einen spezifischen Weltzugang und Handlungsorientierung. Ohne Religion kann sich eine grundlegende Ebene des Menschseins nicht entfalten, denn das Religiöse ist eine Grunddimension des Menschen. In ihr geht es um eine qualitative Wahrnehmung, Empfindung, den Ausdruck und die Gestaltung von Wirklichkeit in all ihren Facetten, um das Erahnen von Möglichkeiten, die unsere Erfahrungswelt übersteigen und so Raum geben für Sehnsucht, Hoffnung und Trost. Kinder und Jugendliche konfrontieren früher oder später auch ihre Umwelt mit Fragen nach den (religiösen) Zusammenhängen der Welt. Sie sind bei der Suche nach ihrem Platz in der Welt angewiesen auf Orientierungspunkte, die ihnen kommuniziert werden und mit denen sie sich auseinandersetzen können. Deshalb ist es wichtig, dass Glaube vorgelebt und auf unterschiedliche Art und Weise kommuniziert wird.

Auch in der Lehrer-Schüler-Kommunikation bedarf es der Schlüsselkompetenz der Lehrpersonen, für Positionen einzutreten, sie zu schärfen und sie in einem für Schüler/-innen verarbeitbaren Diskurs zu erschließen. Beim *Zeugnisgeben* werden Erfahrungen zur Sprache gebracht und vorgestellt, die in ihrer Qualität überzeugen sollten und als Sinnange-

bot für die eigenen Lebenserfahrungen taugen, immer in der Haltung, dass der christliche Deutehorizont einer ist, der eine Fülle von Orientierungspunkten und Erfahrungen enthält.¹⁷

Die Bedeutung zentraler Grundfragen findet im religionspädagogischen Diskurs in der Regel breiten Konsens: Woher komme ich, woher kommt die Welt? Wie soll ich leben? Warum gibt es mich und die Welt? Was wird aus mir und der Welt? Kinder und Jugendliche haben auch die Grundsehnsucht nach Anerkennung, Liebe, Gelingen und Sinn und auch Hoffnungen auf erfülltes Leben, Getragen-Sein im Leid und eine Form der Weiterexistenz nach dem Tod. Darauf kann man selbstverständlich lediglich beschreibend antworten, aber ob dies ausreichend ist, ist aufgrund unserer eigenen Praxiserfahrungen mehr als fraglich. Wer das Christentum in seiner Spezifik lehren und lernen will, kommt um die Zeugnisstruktur, die ihm originär innewohnt, nicht herum. Die „Verbindung mit der Person Jesu Christi lässt sich nur gewinnen durch Personen, die eine solche Verbundenheit leben“ und „aufgrund der persönlichen Glaubwürdigkeit [...] ihren Glauben vertreten“¹⁸. Dies wäre auch im Blick auf die Forschungen zum Imitationslernen dringend in einem kompetenten Diskurs weiter zu erörtern.¹⁹ Denn die Bedeutung der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers als Zeuge für den Glauben, der etwas selbst erfahren, für sich als relevant gedeutet hat und es

15 Ebd.

16 Vgl. ebd., 83.

17 Vgl. Ritter, Werner H.: *Erfahrungsbezogene Theologie – (Post-)Moderne Spiegelungen*. In: Bahr, Matthias/Kropač, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.): *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München 2005, 86.

18 Exeler, Adolf: *Der Religionslehrer als Zeuge*. In: *KatBl* 101 (1976) 6.

19 Vgl. Bandura, Albert: *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*, Stuttgart 1976; vgl. auch Siebert, Horst: *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*, Neuwied 2001.

lebt, ist als Modell für das Wahrnehmungslernen der Schüler/-innen groß.²⁰

4. Bezeugen bedeutet, die christliche Tradition fortzusetzen

Bezeugen hat damit zu tun, anderen von persönlichen (Glaubens-)Erfahrungen zu erzählen, sie daran teilhaben zu lassen und ihnen gleichzeitig neue Erfahrungen zu ermöglichen, genauso, wie es bereits die ersten Glaubenszeugen getan haben. Erfahrung ist hier als der Prozess zu verstehen, in dem Wirklichkeit angeeignet wird, entweder geschichtlich oder sozial vermittelt, auf alle Fälle aber subjektiv verantwortet.²¹ Erfahrung ist die Art und Weise, wie die Menschen sich Wirklichkeit erschließen. Es ist ein bewusster Prozess, der Wahrnehmung und Erleben miteinschließt, deutet und reflektiert. Damit wird Erfahrung zu einem Prozess, in dem Lernende selbst Bedeutung produzieren und so Erfahrung bilden.²² „Erfahrung ‚funktionierte‘ also nur auf der Basis eines Referenz-, Interpretations- oder Deuterahmens innerhalb einer lebendigen Kommunikations- und Erfahrungsgemeinschaft.“²³ Aufgrund der heutigen Veränderungen, die Pluralisierung und Individualisierung mit sich bringen, muss das Bezeugen, das Sprechen von Religion erfahrungsbezogen sein. Eigene religiöse Erfahrungen werden zur Sprache gebracht und mit anderen Erfahrungen ausgetauscht. Religion wird auf diese Weise dialogisch erfahrbar. So können für Menschen, auch ohne religiöse Erfahrung, Erfahrungshorizonte erschlossen werden, um sie beim Aufbau einer orientierenden Sinndimension zu unterstützen und

anzuleiten, die eigenen Lebenserfahrungen im Horizont christlich-religiöser Erfahrungen festzumachen.²⁴

Religionsunterricht, der mit „Formen gelebten Glaubens vertraut [macht]“ und „Erfahrungen mit Glaube und Kirche [ermöglicht]“²⁵, erschließt Gottesbeziehung und ermöglicht einen Überschuss an Sinn. Wenn religiöse Erziehung als solch sinnstiftende Erschließung und Realisierung der Beziehung mit Gott verstanden wird, wird sie nicht als Einschränkung, sondern als Bewusstseinsweiterung und Intensivierung der Lebensqualität wahrgenommen. Durch das Erschließen religiöser Erfahrungen bekommt Lebenswirklichkeit eine andere Qualität, der ganz Andere wird zum Ausgangs- und Endpunkt eigener Lebensdeutung gemacht. Dabei ermöglicht das personale Bezeugen ein tieferes Verständnis des Lerngegenstands. Bezeugt die Lehrperson in der konkreten Situation ihren persönlichen Umgang mit Verlust durch Tod, trägt sie vor, was der christliche Glaube ihm oder ihr persönlich dazu sagt, dann ist das weit ergiebiger und überzeugender als die kognitive Auseinandersetzung mit dem Auferstehungsglauben.

Dabei macht die Schülerin oder der Schüler eine Erfahrung auf der Sachebene und begegnet der Erfahrungsdimension der Lehrperson und kann diese als solche, wenn auch unter Umständen begrenzt, nachvollziehen und die Bedeutung für den anderen erfassen.²⁶ Durch den Prozess des Reflektierens und Deutens kann diese andere Erfahrung für die Jugendlichen eine eigene Bedeutung bekommen. Deshalb plädiert der Bildungstheoretiker Benner

24 Vgl. ebd., 84.

25 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 23; vgl. auch Biesinger, Albert / Hänle, Joachim (Hg.): Gott – mehr als Ethik. Der Streit um LER und Religionsunterricht, Freiburg 21998.

26 Vgl. Mendl 2005 [Anm. 22], 74f.

20 Vgl. Mönnich 1989 [Anm. 13], 127.

21 Vgl. Ritter 2005 [Anm. 17], 81.

22 Vgl. Mendl, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008, 34.

23 Ritter 2005 [Anm. 17], 81.

für die Erweiterung der Deutekompetenz durch die Partizipationskompetenz, weil nur auf diese Weise Wissen durch Erfahrung erweitert werden kann „und im Gegenzug ein tieferes Verständnis des eigenen und fremden Handelns möglich wird“²⁷. Aufseiten der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers als Glaubenszeugen geht es darum, die hermeneutische Kompetenz wahrnehmen und Fragen der Schüler/-innen heraushören zu können. Herauszuhören, was lebensfördernd ist, und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern Fragen und Erleben zu reflektieren und deuten. Religionsdidaktisch ist es allerdings nicht steuerbar, ob aus einzelnen Erlebnissen subjektiv bedeutsame Erfahrungen werden, die die Lernenden behalten.²⁸

5. Bezeugen ist bildungstheoretisch unumgänglich

Angesichts von Pluralisierung und Individualisierung sind die Lebensgestaltung, die Wahrnehmung und Interpretation der Wirklichkeit und die neu gemachten Erfahrungen vielfältig und gleichzeitig subjektiv. Glauben lernen und religiöse Erfahrung finden unter den Vorzeichen statt, dass die Menschen sich innerhalb der vielfältigen Angebote der Weltgestaltung orientieren müssen bzw. können und nicht mehr an einer einzig maßgebenden Größe. Religiosität wird zur subjektiven Privatsache und stärker vom Einzelnen unterschiedlich konstruiert. Es ist nicht mehr die Rückbindung an eine Glaubensgemeinschaft und Tradition, die religiöses Bekennen und Handeln bestimmt, sondern zunehmend eine Einzelentscheidung.

Für religionspädagogisches Handeln und Denken bedeutet das, dass es sich mit individualisierten und pluralisierten (religiösen) Positionen auseinandersetzen muss und dass diese „genauso Anspruch auf Wahrheit und Wirklichkeit (haben), wie die religiös kulturellen Überlieferungen“²⁹. Dabei ist im Blick zu behalten, dass alle Formen von Religiosität als „religiöse Suchprozesse“³⁰ verstanden werden können. Zukunftsfähige religiöse Erziehung und Bildung muss sich auf die veränderte gesellschaftliche Situation beziehen und sich fragen, was ihre gegenwärtigen und künftigen Lebenswelten konstituieren. Die religionspädagogische Hauptaufgabe besteht in diesem Zusammenhang darin, die vielfältigen religiösen Angebote zu profilieren und bei der Suche nach klaren Stand- und Orientierungspunkten zu helfen und damit gegenseitigen Respekt zu fördern. Es geht darum, Menschen auf der Suche nach ihrer eigenen Wahrheit zu begleiten und Möglichkeiten aufzuzeigen, woran sich das Leben hier und heute sinnvoll ausrichten lässt. Bei dieser Suche ist es erforderlich, die eigene Wahrnehmung zu sensibilisieren, um einen eigenen religiösen Standpunkt zu finden und die eigene Religiosität, das eigene Bedürfnis nach Spiritualität und die Suche nach Gott besser zu verstehen. Da Interkonnessionalität und Interreligiosität kirchliche und gesellschaftliche Realität und real wahrgenommene Pluralität ist, ist es notwendig, sie auch in religiösen Bildungsprozessen zu thematisieren.

Weil das Bezeugen nur überzeugend ist, wenn es sich auf die Lebensrealität bezieht, ist Zeugnis geben auch eine Herausforderung der interreligiösen Bildung. Religiöses Lernen betrifft nicht nur die eigene Religion und Konfession. Auch im Hinblick auf die Herausforderungen, die unsere plurale Gesellschaft an

27 Ebd., 29; vgl. auch Benner, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: RpB 53/2004, 5–19.

28 Vgl. Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt, München 2011, 180; vgl. zur Generierung von Lebenswissen auch Mönnich 1989 [Anm. 13], 114f.

29 Ritter 2005 [Anm. 17], 84.

30 Boschki, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2012, 59.

Bildungsprozesse stellt, darf religionspädagogisches Denken und Handeln die Bildung über andere Religionen nicht ausklammern. Dies ist eine theoretische und praktische Herausforderung und zeigt sich konkret im Schulalltag: Die evangelischen und katholischen Religionslehrer eines Gymnasiums, an dem es auch muslimischen Religionsunterricht gibt, streiten sich, ob es einen gemeinsamen Gottesdienst zu Beginn des Schuljahres und zur Begrüßung der neuen Fünftklässler geben darf. Angesichts der religiös und kulturell pluralen Schülerschaft und der Achtung und des Respekts vor anderen religiösen Überzeugungen besteht Handlungsbedarf. Hier stellt das Bezeugen die große Herausforderung dar. Es ist in Dialogen der interreligiösen Bildung gar nicht möglich, sich distanziert herauszuhalten. Die interreligiöse Verständigung lebt vom konkreten Zeugnis für den eigenen religiösen Weg, aber dergestalt, dass der Sinn des je anderen Zeugnisses ernst genommen und reflektiert wird. Hier sind Schüler/-innen und Lehrer/-innen herausgefordert, sich im Gespräch mit ihren muslimischen Mitmenschen zeugnisorientierte Gedanken zu machen wie z. B. „An welchen Gott glauben wir?“, und zu klären, wo religiöse Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen. Ein Akt des Bezeugens und gleichzeitig ein wichtiger Lernprozess ist, wenn im Dialog die eigene Position dargestellt wird und die andere nachvollzogen und als andere Glaubenshaltung anerkannt und respektiert werden kann. Von daher gesehen beinhaltet *Zeugniskompetenz* religionspädagogisch eine neue Herausforderung an Komplexität. Dabei ist jedoch das Zeugnis für Jesus Christus in doppelter Hermeneutik relevant: authentisch für Christinnen und Christen selbst, darüber hinaus aber auch für die interreligiöse Verständigung.

In diesem Zusammenhang ist eine verantwortungsvolle Kommunikation gefordert. Bezeugen – also: authentisch zu kommunizieren – ist bildungstheoretisch eine Grundkompetenz. Schulischer Religionsunterricht im öffentlichen

Bildungssystem muss deshalb hoch differenziert strukturiert sein. Es geht um die Vermittlung von Kompetenzen auf der kognitiven, emotionalen, handlungsorientierten Ebene, die aber die Kompetenz, sich für einen religiösen Weg zu entscheiden und die eigene Lebensweise entsprechend nach religiösen Deutungskategorien auszurichten, nicht ausgrenzen darf. Gerade wenn man von kompetenzorientiertem Religionsunterricht ausgeht, muss man die Kategorie *Zeugniskompetenz* in doppelter Hermeneutik reflektieren: Zum einen im Blick auf ‚Fachrepräsentanz‘ ist *Zeugnis geben* elementar. Der Glaube kommt vom Be-Zeugen. Das Christentum ist ohne den Bezug auf das Osterzeugnis der frühen Gemeinden gar nicht verstehbar und würde seine Begründung verlieren. Ohne Zeugnis ist das Christentum seiner Grundlagen beraubt. Zum anderen, im Blick auf ‚Lebensrelevanz‘, geht es um religiöse Entscheidungen – in welcher Richtung auch immer. Die Begriffe der Fachrepräsentanz und Lebensrelevanz sind im Diskurs mit der Curriculumsdiskussion bereits religionspädagogisch differenziert reflektiert.³¹ Bei beiden spielt die kommunikative Kompetenz eine wichtige Rolle.

Der Ansatz der themenzentrierten Interaktion nach *Ruth C. Cohn*³² ist für diesen Diskurs sehr hilfreich. Das Postulat „Sei authentisch und selektiv zugleich“³³ erschließt einen anspruchsvollen Horizont und ist eine Realisierung der Zeugnispraxis. Es geht hier darum, um Vertrauen und Verständnis zu werben, die eigene religiöse Position klar zu formulieren und profilieren, ohne jedoch die andere religiöse Position anzugreifen oder abzuwerten. Schüler/-innen haben ein Recht darauf, dass Lehrer/-innen bereit sind, Stellung zu beziehen, ihren eigenen

31 Vgl. *Biesinger, Albert*: Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht, Düsseldorf 1979, 201–213.

32 Vgl. *Cohn* 1997 [Anm. 7].

33 Ebd., 125.

Standpunkt zu formulieren und zu begründen. Auf diesem Wege können sie lernen, sich auseinanderzusetzen, selbst Stellung zu beziehen und Standpunkte einzunehmen, die selbstverständlich auch gegensätzlich zu denen der Religionslehrerin oder des Religionslehrers sein können.

Im Bildungsprozess ‚Zeugnis geben‘ ist es eine Grundherausforderung, sensibel zu kommunizieren. Ohne behutsame Kommunikation ist es gar nicht möglich, etwas so Sensibles wie die Kommunikation mit Jesus Christus verstehen und realisieren zu wollen. Andere Unterrichtsfächer wie der Musikunterricht, der Sportunterricht oder der Literaturunterricht brauchen die sensible Wahrnehmung und Kommunikation genauso. Im Unterschied dazu bedarf es im Religionsunterricht eines existentiell umfassenden Zugangs im Blick auf die spezifisch religiöse Interpretation der Wirklichkeit und spezieller Suchprozesse auf der Basis der großen Verheißungen des Christentums. Wenn die Zeugniskompetenz ausgeklammert wird, kann der Religionsunterricht intellektuell haarscharf an der Lebenswirklich-

keit von Kindern und Jugendlichen vorbei strukturiert sein. Wichtige Diskussionen wie: Gibt es Gott oder nicht? oder Gott Vater, Gott Sohn, Gott Heiliger Geist – Glaube an drei Götter? dienen der Profilierung religiöser und interreligiöser Bildungsprozesse. Deshalb ist es in der Aus- und Fortbildung für Religionslehrer/-innen elementar wichtig, dass sie ihre eigenen, von ihnen authentisch bezeugbaren Standpunkte klären. Für Schüler/-innen ist dieser Lernprozess am förderlichsten, wenn das Bezeugen in der konkreten Begegnung stattfindet und auf diese Weise Religion erlebbar und in der Bedeutung für den anderen nachvollziehbar wird.³⁴

*Prof. Dr. Albert Biesinger
StR Edeltraud Gaus
Lehrstuhlstuhl für Religionspädagogik,
Kerygmatik und Kirchliche Erwachsenen-
bildung an der Katholisch-Theologischen
Fakultät der Eberhard Karls Universität
Tübingen, Liebermeisterstr. 12,
72076 Tübingen*

34 Vgl. Mendl 2005 [Anm. 22], 74.

Auf dem langen Weg zur Synode

Gottfried Bitter CSSp

Vorbemerkungen

Es ist einfach verwegen, den langen Weg vom Zweiten Weltkrieg über das Vaticanum II bis zur Würzburger Synode in wenigen Strichen nachzuzeichnen, obwohl die Zeitspanne von 1945 bis 1972 eigentlich ja gar nicht so überlang ist. Doch bei näherem Hinschauen muten diese drei Jahrzehnte wie eine Zeitenwende an, denn wie in einer kulturgeschichtlichen Evolution verändern sich in rasantem Tempo alle Bereiche des Lebens: das gesellschaftliche und das politische Leben, die Ziele der Natur- und Geisteswissenschaften, die Wertordnungen und die Familienstrukturen und endlich auch die Selbstwahrnehmung der Subjekte, ihre religiösen Einstellungen und damit auch die christlichen Theologien. Darum wird hier eine kleine soziokulturelle Topographie versucht, die die verschiedenen Entwicklungen bündelt.

In diesem Entwicklungsdickicht Leitthemen auszumachen, ist das unbescheidene Ziel dieser Skizze (selbst auf die Gefahr von Rückprojektionen hin). Darum wird hier als *methodischer Weg* versucht, gewisse diachrone und synchrone Linien auszumachen, die aus christlich-kirchlicher Sicht auf das Vaticanum II und auf die Würzburger Synode hinlaufen. Schwerpunkt dieses synchronoptischen Versuchs wird darum das Aufspüren von kulturellen, philosophischen und theologischen *Themensträngen* sein, die auf das Konzil und die Synode hintreiben; so

wird auch der überlange Vorlauf hin zur Synode erklärbar und sinnvoll.

1. Suche von Neuorientierungen

Das Ende des Zweiten Weltkriegs markiert den Endpunkt einer langen Entwicklung einer optimistischen Philosophie, einer technizistischen Expansion und einer egoistischen Machtpolitik. Die sogenannte abendländische Kultur mit ihren christlichen Wurzeln und lebendigen Volkskirchen hat den Wahnsinn des Krieges weder behindern noch stoppen können. Die Rede von der universalen, technologisch gestützten Verfügungsmacht der Menschen über die Menschen und die Welt ist widerlegt. In ungewöhnlicher Schnelligkeit versuchen die Menschen nach dem Ende des Krieges aus den Trümmern und der Alltagsnot, der Flucht und der Vertreibung herauszukommen. Im allgemeinen Aufbauwillen wird in Deutschland eine Mauer des Schweigens um die humane Katastrophe der nationalsozialistischen Tyrannei gezogen. Entschlossen werden in den christlichen Kirchen die abgeschnittenen Bewegungen und Impulse der Vor-NS-Zeit wiederaufgenommen: die ökumenischen und biblischen, die diakonischen und liturgischen Bewegungen.

Doch schon in den beginnenden 1950er-Jahren lockert sich die durch die Kriegs- und Nachkriegsnot verstärkte kirchengebundene

Volksfrömmigkeit; überdies werden die Auswirkungen der Entchristianisierungspolitik des Nazi-Regimes offenkundig. Die Frage nach Restauration und/oder Innovation bestimmt die politischen wie die kirchlichen Diskussionen der Nachkriegsjahre. Viele Neuaufbrüche in Politik und Wirtschaft, in den Natur- und Geisteswissenschaften, in der Philosophie und Kunst wirken sich als exogene Erneuerungsimpulse für die Christen und Kirchen aus.

2. *Stimmen, die eine Kirchenreform einfordern*

Schon zwischen den beiden Weltkriegen erkennen hellseherische Köpfe die Schwächen des Christentums in der Alltagswelt, vor allem die Trennung zwischen Kultur und Religion, von Gott und Welt. „Das Religiöse empfängt ohne Zusammenhang mit dem Alltagsleben den Charakter des Absonderlichen und kann gar zur Karikatur werden, der gesunden Frömmigkeit zum Ärgernis und den Unfrommen zum billigen Spott“¹, und zwar mitten in einer von vielen Christen empfundenen ‚Zeit der Kirche‘. Denn die Kirche und ihre Theologie stehen dem allgemeinen Denken von Freiheit und Selbstbestimmung durchwegs ablehnend gegenüber; diese Grundhaltung wird durch die notwendige Abwehr der Nazi-Ideologie noch verstärkt. Die reformwilligen Kräfte in der Kirche empfinden darum die Enzyklika „*Humani generis*“ (1950) von Papst Pius XII. (1939–1958) als scharfe Bremse, denn sie warnt vor einem dogmatischen Relativismus und allzu wagemutigem Ökumenismus.

Besonders entschlossen treten französische Theologen für eine Erneuerung der Kirche von den Wurzeln her ein. *Henri de Lubac SJ* (1896–1991) entwirft schon 1941 eine Leitidee der

Reform: ‚Katholizismus ist Gemeinschaft der Menschen durch die Gegenwart Jesu Christi in seiner Kirche‘.² Darum hat die Kirche die stete Aufgabe, die Schätze der jeweiligen Kulturen aufzusuchen und freizulegen. *Yves Congar OP* (1904–1995) wirbt dafür, nicht nur zu den Quellen des Glaubens in Reformanstrengungen zurückzugehen, sondern zugleich auch neue Formen des Denkens in der Kirche zu erfinden in der Kraft des Heiligen Geistes, des Lebendigmachers; aus ihnen können dann auch neue Strukturen wachsen: vor allem für die Laien hat Congar einen aufmerksamen Blick.³

Wie sehr die Christinnen und Christen und ihre Theologinnen und Theologen auf eine Gesamterneuerung der Kirche und ihres Selbstverständnisses schon vor dem Zweiten Weltkrieg drängen, ist erkennbar in dem heilsgeschichtlich und anthropologisch orientierten Dogmatik-Entwurf, den 1939 *Hans Urs von Balthasar* und *Karl Rahner* formulieren; er wird 1965 zum Grundriss des Standardwerks „*Mysterium salutis*“⁴. Ganz ungeduldig schreibt 1952 *Hans Urs von Balthasar*: „Das heutige Zeitalter der Restauration täuscht nicht über die Ausmaße der Krise, worin im Bund mit der Welt auch die Kirche liegt“⁵. Ähnlich drängend benennt *Karl Rahner* schon 1950 ganz ausdrücklich die „Gefahren im heutigen Katholizismus“⁶.

1 *Rademacher, Arnold*: Religion und Leben. Ein Beitrag zur Lösung des christlichen Kulturproblems, Freiburg i. Br. 1926.

2 Vgl. *Lubac, Henri de*: Katholizismus als Gemeinschaft (1938), Einsiedeln 1943.

3 Vgl. *Congar, Yves*: Der Laie. Entwurf einer Theologie des Laientums (1952), Stuttgart 1956; *Ders.*: Heilige Kirche. Ekklesiologische Studien, Stuttgart 1966; *Ders.*: Der Heilige Geist (1979/80), Freiburg i. Br. 1982.

4 *Mysterium salutis*. Grundriss heilsgeschichtlicher Dogmatik, Einsiedeln 1965–1981; vgl. dazu *Rahner, Karl*: Über den Versuch eines Aufrisses einer Dogmatik. In: *Schriften zur Theologie I*, Einsiedeln 1954, 9–47.

5 *Balthasar, Hans-Urs von*: Schleifung der Bastionen. Von der Kirche in dieser Zeit, Einsiedeln 1952, 7.

6 *Rahner, Karl*: Gefahren im heutigen Katholizismus, Einsiedeln 1950.

3. Das Vaticanum II in seiner Bedeutung für die Würzburger Synode

Als am 25. Januar 1959 Papst Johannes XXIII. (1881–1963) – zum Abschluss der Weltgebetssynode für die Einheit der Christen – die Einberufung eines allgemeinen Konzils ankündigt, ist diese Nachricht für alle in der Kirche und viele in der ganzen Welt eine Sensation. Es soll ein Pastorkonzil werden für die Praxis der Kirche in einer veränderten Zeit. Fünf Konstitutionen bzw. Dekrete des Konzils sind von besonderer Bedeutung für Themen und Akzente der späteren Synode, insbesondere des Beschlusses zum Religionsunterricht. In gewisser Weise bilden die drei Konstitutionen über *die Kirche* (LG), über *die Offenbarung* (DV) und über *die Kirche in der Welt von heute* (GS) eine thematische Einheit, in die die vielen Reformanliegen der vorausgehenden Jahrzehnte einfließen – wie reife Ergebnisse jahrelangen Forschens und Denkens:

- Das geglaubte Engagement Gottes für das Glück und Heil jedes einzelnen Menschen in der Geschichte, denn Gott ist Beziehung, dreieine Liebe; das erklärt die Offenbarungskonstitution.
- Das Selbstverständnis der Christinnen und Christen in der Kirche und ihre Verantwortung für das Heranwachsen des Reiches Gottes durch das Wirken der Kirche, denn die Kirche ist das Sakrament der Menschenliebe Gottes; das breitet die Kirchenkonstitution aus.
- Dem Verhältnis der Christen in und zu einer weltlichen, nachchristlichen Welt geht die Pastorkonstitution nach.

Für den Entwurf eines schulischen Religionsunterrichts in der nachfolgenden Synode sind auch von Bedeutung das Dekret über den *Ökumenismus* (ÜR) und die drei Erklärungen zum Verhältnis der Kirche zu den *nichtchristlichen*

Religionen (NAE) und vor allem zur *Religionsfreiheit* (DH). Die Konzilerklärung über die *christliche Erziehung* (GE) ist leider so blass, dass sie nicht in spätere Überlegungen eingeflossen ist.

Wenn man in einer kühnen Zusammenfassung die theologischen Impulse des Vaticanum II im Blick auf die spätere Synode bündeln darf, die sich zugleich als genetische Linien erweisen, dann kann man sagen:

- Der Gott Israels und Jesu Christi ist ein aktiver, ein menschenfreundlicher Gott, der in der Welt, der in der Dynamik der Geschichte Beziehungen zu den Menschen sucht.
- In Jesus Christus meldet sich Gott selbst zu Wort, in ihm teilt er sich selber mit, in Jesus Christus vollendet sich der JHWH-Name (Ex 3,14): Er ist der, der bei den Menschen ist. Gott ist ein Gott der Gemeinschaft.
- Die Kirche wird entdeckt in ihrer historischen Gestalt: als Familie Gottes, als messianisches Volk Gottes, in das alle Menschen berufen sind – durch die Kirche als Sakrament auf ihrem eschatologischen Heilsweg. Insgesamt erkennt die Kirche ihre Verpflichtungen und Aufgaben nach innen und außen in der Kraft des Heiligen Geistes in den Kontexten der Zeit.
- Gottes immer aktives Gutsein durch Jesus Christus in der Kirche hat alle Menschen im Blick, er trägt seine Lebensangebote in jede menschliche Geschichte. Mitten in der menschlichen Freiheitsgeschichte ist Gottes Heilswille aktiv – immer in Respekt vor dem Eigenwillen der Menschen. Gott nistet sich geradezu in die Sehnsüchte der Menschen und die „Zeichen der Zeit“ ein. So überwindet das Konzil die schmerzliche Zerteilung von menschlicher Natur und göttlicher Gnade.
- Die Theologie findet zu einem neuen Umgang mit der Verborgenheit, mit dem Geheimnis des sich selbst mitteilenden Gottes; sie wird suchender, tastender in ihren Aussagen über Gott und Gottes Wirken und

Gottes Eigenschaften. Die Theologie wird wieder eine geistliche Theologie. Diese wiedererfundene Scheu vor dem Geheimnis ‚Gott‘ dehnt sich auch auf das Sprechen vom Menschen aus (in deutlichem Gegenzug zur geläufigen Schultheologie), auf die Wege seiner Selbst-Transzendenz und auf die Möglichkeiten seiner Gottesentdeckungen.

- Die Sprache des Vaticanum II ist der Indikativ der biblischen Schriften und des geglaubten Glaubens; so lockt die offene Sprache erst zum Imperativ in ganz konkreten Situationen, denn das Konzil spricht zur Weltkirche.
- Wenn man versucht, das Klima des Konzils und seiner Texte ganz allgemein zu charakterisieren, so kann man sagen: ein allgemeiner Heilsoptimismus ist der Grundakkord des Konzils.⁷

4. Auf dem Weg zum Würzburger Synodenbeschluss

Das Vaticanum II ist ein kirchengeschichtliches Ereignis. Reformwillige Kräfte fühlen sich weltweit gestärkt. Die Kirche verlässt das selbstgewählte Ghetto und ergreift ihre neu erkannten Aufgaben nach innen und nach außen. Doch die nachkonziliare Reformdynamik erlahmt bald, denn der Alltag sieht deutlich nüchterner, zählebiger aus. Die anthropologisch gewendete Theologie verführt viele Christinnen und Christen zu einer vagen Auswahlreligiosität; verstärkt werden diese Neigungen durch die breite und hitzige Diskussion um die

Historizität Jesu und die Plausibilität der christlichen Gottesvorstellungen.⁸ Der Evangelisierungsauftrag des Konzils wird überdeckt von einem flachen Fortschrittsglauben, der als *aggiornamento* missverstanden wird. Auch die zögerliche Umsetzung der Konzilsimpulse durch die vatikanischen Dikasterien bremst den allgemeinen Reform-Elan.

- Wie ein scharfer Nachtfrost über einer blühenden Obstwiese wirkt 1968 auf viele reformwillige Christinnen und Christen, vor allem auf junge Leute, die Enzyklika *Papst Pauls VI. „Humanae vitae“*. Die allgemeine Enttäuschung, dass die Enzyklika sich so blind für die aktuellen Lebensformen der Menschen zeigt, lässt an der römischen *Aggiornamento*-Bereitschaft zweifeln, denn biologische Gesetze werden deutlich der Ehe als personalem Bund übergeordnet; auch die „Königsteiner Erklärung“ der deutschen Bischofskonferenz kann die allgemeine Ernüchterung kaum auffangen.

- Ähnlich enttäuschend wirkt die harsche Kritik einer römischen Kardinalskommission an dem sogenannten „*Holländischen Katechismus*“ (=HK), genauer „Glaubensverkündigung für Erwachsene“. Denn hier wird ein neuartiges Glaubensbuch vorgelegt, das viele Empfehlungen des Konzils aufgreift und kontextualisiert in eine lokale Kirche. Allein die Entstehung des HK ist eine Novität: Ganz normale Gläubige erstellen – in 60.000 verschiedenen Arbeitsgruppen, begleitet von verschiedenen Fachtheologinnen und -theologen sowie Bischöfen – ein Spiegelbuch des gelebten und des noch zu

7 Wer die epochale Bedeutung des Vaticanum II entdecken will, der sei auf den Kurzkomentar von *Rahner, Karl/Vorgrimmler, Herbert*: Kleines Konzils-kompendium, Freiburg i.Br. 1966 und auf den von *Hünemann, Peter* herausgegebenen Theologischen Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil, Freiburg i.Br. 2004–2006, Bde. 1–5 verwiesen; außerdem auf *Pesch, Otto H.*: Das Zweite Vatikanische Konzil. Vorgeschichte – Verlauf – Ergebnisse – Nachgeschichte, Würzburg 2001.

8 Noch immer informativ die volkstümliche Darstellung von *Zahrnt, Heinz*: Die Sache mit Gott. Die protestantische Theologie im 20. Jahrhundert, München 1966.

9 Glaubensverkündigung für Erwachsene, Nijmegen/Utrecht 1966, die deutsche Übersetzung erscheint 1968.

lebenden christlichen Glaubens. So wächst aus dem „Glaubenssinn der Gläubigen“ (bes. LG 12,35) plötzlich eine „Theologie des Volkes“, die ein vielfach verstummtes Leben aus den Impulsen des Evangeliums zum Sprechen bringt. Der HK liest sich wie ein Einladungsbuch, in die Nachfolge Jesu mit Gleichgesinnten einzutreten. Darum sind narrative und einladende Sprachformen die Regel, auf doktrinale oder normative Texte wird verzichtet. Ein neuer Kommunikationsstil zwischen Gläubigen und Lehramt ist zu erkennen. Umso irritierender wirken auf alle Beteiligten die römischen Korrektur-Befehle für ein Glaubensbuch, das aus dem gelebten Glauben der Gläubigen gewachsen ist – unter ständiger Begleitung der Bischöfe und der Theologinnen und Theologen.¹⁰

■ Ungeachtet der römischen Reserven beginnen die Christinnen und Christen in Lateinamerika, das Evangelium entschieden in die Kontexte der dortigen Lebenswelten hinein-zusagen, genauer: die noch immer europäisch geprägte Heilslogik von Befreiung und Heil in die indigenen Kulturen hineinzusprechen – angestoßen von den lateinamerikanischen Generalversammlungen von Medellín (1968) und Puebla (1979) und verstärkt durch die sich schon seit den 1950er-Jahren bildenden Basisgemeinden.¹¹

■ Am entschiedensten machen sich die Katholiken der Niederlande daran, die Impulse und Beschlüsse des Konzils auf die besonderen

Verhältnisse ihres Landes zu kontextualisieren, zu konkretisieren: auf dem Niederländischen Pastoralkonzil (1966–1970). Ihre bevorzugten Themen sind die rasch wachsende Säkularisierung – eingeschlossen das stille Weggehen und der lautlose Glaubensabfall vieler Christinnen und Christen; die neue Aufmerksamkeit für das Leben und Glauben der jungen Leute; das Aufspüren von Möglichkeiten, wie sich das Evangelium in die modernen Lebensformen inkarnieren kann. Der Mut zur kritischen Reflexion und der vom Konzilsgeist getragene Reformwille wirken ansteckend auch für viele Würzburger Synodale.

5. Zum sozialen, politischen, bildungstheoretischen und philosophischen Umfeld

Die 1960er-/1970er-Jahre sind von zahlreichen religionsrelevanten Umbauprozessen geprägt: vom Umbau der religiösen Identität im Sinne einer personalen und sozialen Einheit; sie versteht sich jetzt weniger von außen bestimmt, sondern eher von innen entschieden: durch die ganz persönliche Selbstwahrnehmung und Selbstentscheidung in religiösen Fragen. Damit eng verbunden lockern sich die Beziehungen zu religiösen Gemeinschaften. Ein breiter Funktionsverlust der Kirchen ist zu erkennen. Es entsteht eine lose Kirchenverbundenheit – bis hin zur Kirchendistanz und weiter zu einer Christianität außerhalb der Kirche.¹² Viele Christinnen und Christen verlassen ihre Kirchen, aber sie leben und handeln weiter aus dem Geist des Evangeliums; solches Verhalten wird heute oft als ein

10 Vgl. zum Ganzen: *Goddijn, Walter* u.a.: Holland – die riskante Kirche, Freiburg i.Br. 1969; *Exeler, Adolf/Mette, Norbert* (Hg.): Theologie des Volkes, Mainz 1978.

11 *Gutiérrez, Gustavo* (Theologie der Befreiung, München/Mainz 1973) und *Boff, Clodovis* (Theologie und Praxis. Die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Theologie der Befreiung, München/Mainz 1983) geben den sich rasch ausbreitenden Formen der „Theologien der Befreiung“ ihr theologisches Fundament, das teilweise geprägt ist von europäischer Soziologie und Theologie.

12 Dazu ausführlich im Kontext der umstrittenen Rahner-These vom „anonymen Christen“: *Klinger, Elmar* (Hg.): Christentum innerhalb und außerhalb der Kirche (QD 73), Freiburg i.Br. 1976; *Mette, Norbert*: Kirchlich distanzierte Christlichkeit. Eine Herausforderung für die praktische Kirchentheorie, München 1982.

emanzipiertes Christsein gedeutet und ist in der Mitte der Gemeinden angekommen.

■ Ähnlich wie die religiösen Identitäten beginnen sich auch familiale Identitäten neu zu formieren. Die herkömmlichen Eltern-Kind-Muster werden genauso gründlich angefragt wie die bürgerliche Sexualmoral und die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten zwischen Mann und Frau und ihrer Geschlechterrollen. Die Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern werden abgebaut, zugleich steigt die Zahl der studierenden Frauen und sinkt die allgemeine Geburtenrate. Ein breiter Individualisierungsschub stößt vor und mit ihm eine vielfältige Pluralisierung der Lebensformen. Kulturosoziologen sprechen von einer „Risikogesellschaft“¹³; die Einzelnen trauen sich mehr und mehr „riskante Freiheiten“¹⁴ zu.

■ Die Jugendrevolten zum Ende der 1960er-Jahre machen Front gegen den Vietnamkrieg und die Professorenmacht an den Universitäten, sie treiben die Fragen nach Macht und Machtinteressen und ihre ideologischen Verbrämungen in politischen und philosophischen Diskursen kräftig nach vorn. Auch Religion wird unter Ideologieverdacht gestellt, sie erweist sich insgesamt als ein anachronistisches Lebenskonzept, das ideologiekritische Prüfungen und soziokulturelle Lernprozesse behindert.

■ Einflussreiche Bildungstheoretiker schlagen Alarm angesichts der westdeutschen Bildungsszene: *Georg Picht* (1913–1982) ruft schon 1964 „Die deutsche Bildungskatastrophe“ aus und *Ralf Dahrendorf* (1929–2009)¹⁵

fordert das „Recht auf Bildung als Bürgerrecht“ ein. Der *Deutsche Bildungsrat* legt 1971 einen „Strukturplan für das Bildungswesen“ vor. Der sich ausbreitende Reformwille wird weiter angetrieben durch die These: „Die Bildungskrise ist eine Gesellschaftskrise“.

■ Konkrete Impulse gewinnt die Bildungsreformbereitschaft durch die sogenannte *Curriculumreform*¹⁶; sie fordert ein neues Zusammenführen von Bildung und Gesellschaft. Mit Curriculum ist das organische Gesamt eines Lernprozesses gemeint: die Lernbedingungen, die Lerninhalte, die Lernabläufe und die Lernziele inkl. Lernforschung (Evaluation); vor allem die soziale Dimension des Lernens wird herausgestellt und die Prüfung der allgemeinen Lernbedingungen angemahnt. Ein allgemeiner Paradigmenwechsel bahnt sich damit auch im Religionsunterricht an: vom kerygmatischen hin zum empirisch-hermeneutischen Unterricht mit kulturgeschichtlicher Zielrichtung.

■ Eine Verschärfung in der allgemeinen Bildungsdiskussion rufen die Forderungen verschiedener politischer Gruppen hervor, den schulischen Religionsunterricht in einer sich zunehmend säkular verstehenden Gesellschaft angesichts einer sich zunehmend privatisierenden Religion in allen Schulsystemen abzuschaffen – eingeschlossen eine Änderung des Grundgesetzes, das in Art. 7, Abs. 3 zusammen mit GG Art. 2 in seinem ersten Abschnitt „Die Grundrechte“ den schulischen Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ garantiert. Denn vielen Bürgerinnen und Bürgern gilt der schulische Religionsunterricht als eine nicht gerechtfertigte Privilegierung der christlichen Kirchen.

13 Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne (es 1365), Frankfurt a.M. 1986.

14 Diess.: Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften (es 1816), Frankfurt a.M. 1994.

15 Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965.

16 Maßgeblich hier: *Robinson, Saul B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1967; *Mager, Robert F.*: Lernziele und programmierter Unterricht (amerik. 1961), Weinheim 1965.

Diese genannten Entwicklungs- und Bruchlinien zusammengenommen drängen die Kirchen zu einer baldigen Klärung des Verhältnisses von Religion und Gesellschaft sowie von Staat und Kirche, zumal da der Ruf nach aktiver Mitsprache immer lauter wird.¹⁷

6. Letzte Etappen auf dem Weg zum Würzburger Synodenbeschluss

Ein Weg zu einer individuellen religiösen Orientierung und Bildung

Das Vaticanum II, sein Geist und seine Beschlüsse setzen zum Ende der 1960er-Jahre noch eine gehörige Schubkraft frei, die sich mit den allgemeinen Reformerwartungen der Gläubigen und Gemeinden zusammentut. Darum beschließt die Deutsche Bischofskonferenz im Frühjahr 1969 eine „Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschlands“ anzusetzen mit dem Ziel, „die Beschlüsse des II. Vaticanum zu fördern und damit zur Gestaltung des christlichen Lebens gemäß dem Glauben der Kirche beizutragen“. In Würzburg wird 1971 die Synode eröffnet. Gleich eine Novität: Etwa die Hälfte der Synodalen sind Laien.

Mündliche und schriftliche Umfragen tragen die Wünsche und Hoffnungen der Gläubigen zusammen. Eine baldige Klärung zum Thema ‚Schulischer Religionsunterricht‘ steht oben auf der Tagesordnung.¹⁸

Die Kommission, die eine Textvorlage für die Synode erstellt, kann sich auf zahlreiche hinführende Vorarbeiten zum Themenbereich ‚Schulischer Religionsunterricht‘ berufen; auf diese vorbereitenden und begleitenden Texte soll hier geschaut werden.

■ Zwei teilweise gegenläufige Texte orientieren die Diskussionen in den verschiedenen Sachkommissionen: *Karl Rahner*, „Strukturwandel der Kirche als Aufgabe und Chance“ (1972) und *Johann Baptist Metz*, „Unsere Hoffnung“ (1974), gleichsam das Glaubensbekenntnis der Synode.¹⁹ *Karl Rahner* denkt den geschichts- und gnadentheologisch gesicherten Glauben der Christinnen und Christen sowie der Kirche in eine offene, pluralistische Gesellschaft weiter – aus dem heilsoptimistischen Geist der vatikanischen Pastoralkonstitution. Theologie ist heute „Theologie des Übergangs“²⁰, ein Hoffnungsweg wider alle Hoffnung. Und der Antrieb für diesen Weg durch eine radikalisierte Diaspora ist eine „Kirche wirklicher

17 Zu einer hilfreichen, knappen Übersicht: *Kaufmann, Franz-Xaver*: Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg i. Br. 1979; *Schmidtchen, Gerhard*: Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979. – Bezogen auf die allgemeine religionspädagogische Entwicklung empfiehlt sich: *Nipkow, Karl-Ernst*: Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975. Genau und knapp dazu: *Grethlein, Christian*: Religionspädagogik, Berlin 1998, 138–188; ähnlich präzise und weiterführend: *Simon, Werner*: Religionsunterricht im Prozess der Individualisierung. Entwicklungen in der westdeutschen katholischen Religionspädagogik. In: *Comenius-Institut* (Hg.): Weinheim 1998, 226–243.

18 Zum Gesamt der Synode: *Plate, Manfred*: Das deutsche Konzil. Die Würzburger Synode. Bericht und Deutung, Freiburg i. Br. 1975; dazu die offizielle Dokumentation: *Bertsch, Ludwig* u. a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik, Bd. 1: Beschlüsse der Vollversammlung, Bd. 2: Arbeitspapiere der Sachkommissionen, Freiburg i. Br. 1976/77; *Schladoth, Paul*: Das II. Vatikanum und seine Bedeutung für die Religionsdidaktik. In: *Richter, Klemens*: Das Konzil war erst der Anfang, Mainz 1981, 200–220; vgl. auch zur Rückschau auf die Synode: *Feiter, Reinhard* (Hg.): Die Texte neu gelesen, Freiburg i. Br. 2013.

19 Vgl. dazu die Einführung von *Schneider, Theodor*. In: *Bertsch* I 1976 [Anm. 18], 71–84.

20 *Rahner, Karl*: Die bleibende Bedeutung des II. Vatikanischen Konzils. In: *Ders.*: Schriften zur Theologie XIV, Zürich 1980, 305–318, 308f.

Spiritualität²¹. *Rahner* variiert hier seine Grundeinsicht: „Der Christ der Zukunft wird ein Mystiker sein oder er wird nicht sein“²².

■ *Johann Baptist Metz* zieht als Hauptverfasser des Synoden-Bekenntnisses „Unsere Hoffnung“ die spannungsreiche Dynamik von subjektiven Gegenwartsanalysen und objektiven Glaubensaussagen in eine konfessorische Einheit zusammen. In die Mitte stellt er den „Gott unserer Hoffnung, sein Heilswirken durch Jesus Christus in Geschichte und Gegenwart. Die Hoffnungswege der Christen und Gemeinden heute müssen in die aktuellen Lebenswelten führen – durchaus auch im Eingeständnis einer Kirche als eine Art antiemanzipatorischer Restbestand in unserer Gesellschaft“²³. Die besondere Stärke des Bekenntnisses ist die Bündelung der zentralen Glaubensüberzeugungen an die eine Mitte: „Der Gott unseres Glaubens ist der Grund unserer Hoffnung“²⁴ mitten im allgemeinen Zerfallen der Glaubensgestalten; eine geschichtstheologische ‚Einheit in Differenzen‘ wird somit erkennbar.

■ Diesem Zerfallen der Glaubensgestalten versuchen die französischen Bischöfe schon 1964 entgegenzuwirken in einem „Directoire de Pastorale Catéchétique“; 1965 bringen *Klemens Tilmann* und *Günter Stachel* dieses Direktorium auch als deutsches Leitpapier heraus. Es bindet Katechese und Pastoral, Leben und Glauben in dem einen Ziel zusammen: „das Glaubensleben zur Entfaltung

zu bringen“²⁵. Wie entschlossen die deutsche Katechese die Impulse des Konzils und der französischen Kollegen aufnimmt, belegt bald eine Aufsatzsammlung von 1966 mit Vorträgen von *Bruno Dreher*, *Adolf Exeler* und *Klemens Tilmann* zur Programmlinie „Katechese und Gesamtseelsorge“²⁶.

■ Zeitgleich wachsen wichtige Überlegungen zur Neufassung des Religionsunterrichts heran. Entscheidend haben verschiedene evangelische Religionspädagogen den vörsynodalen Fragenkatalog mitbestimmt. Da ist zuerst *Martin Stallmann* (1903–1980) mit seinem richtungsweisenden Buch „Christentum und Schule“ (1958) zu nennen. Bildung, vor allem schulische Bildung, ist für ihn ein erschließendes Geschehen, nicht zuerst Wissensvermittlung. Bildung wächst heran durch prüfendes, abwägendes Denken. Darum hat sich auch der Religionsunterricht in der Schule von seiner Bildungskraft her (als Hermeneutischer Religionsunterricht) und nicht vom kirchlichen Verkündigungsauftrag zu rechtfertigen.²⁷

■ *Hans-Bernhard Kaufmann* (* 1926) hat einen scharfen Blick auf die Praxis des (evangelischen) Religionsunterrichts, er löst diese Praxis schrittweise aus der ausschließlichen Bibelunterweisung heraus und führt ihn hin zu den Fragen der Schüler/-innen, hin zum problemorientierten Religionsunterricht mit einer vorsichtigen Aufnahme von

21 *Ders.*: Strukturwandel der Kirche als Aufgabe und Chance, Freiburg i.Br. 1972, 88; vgl. zum Ganzen: *Baudler, Georg*: Karl Rahners Bedeutung für die Religionspädagogik. In: *RpB* 53/2004, 109–118.

22 *Ders.*: Horizonte der Religiosität. Kleine Aufsätze, Wien 1984; vgl. auch *Ders.*: Frömmigkeit früher und heute. In: *Ders.*: Schriften zur Theologie VII, Einsiedeln 1966, 11–31, 22.

23 *Bertsch* I 1976 [Anm. 18], 101.

24 Ebd., 87.

25 *Tilmann, Klemens/Stachel, Günter* (Hg.): Katechetische Pastoral, Würzburg 1965.

26 *Dies.* (Hg.): Katechese und Gesamtseelsorge, Würzburg 1966, 20f.

27 Ausführlich zu Leben und Werk von *Martin Stallmann* s. *Beckmann, Hans-Karl*: Martin Stallmann. In: *Schroer, Henning/Zilleßen, Dietrich*: Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt a.M. 1989, 266–277; *Grethlein* 1998 [Anm. 17] 159–163; *Meyer-Blanck, Michael*: Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik – erstellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003, 157–178.

Curriculumideen.²⁸ Zugleich antwortet *Kaufmann* mit dieser Neuorientierung auf das wachsende Unbehagen der Schüler/-innen und der Lehrer/-innen am herkömmlichen ‚ungeliebten‘ Religionsunterricht.

■ *Klaus Wegenast* (1929–2006) gibt dieser Neuorientierung einen einprägsamen Namen: „Empirische Wendung in der Religionspädagogik“²⁹. Aber *Wegenast* ist auch ein einfallsreicher Brückenbauer zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft und Psychologie (vor allem *Heinrich Roth*³⁰ ist hier sein Gesprächspartner); über seine ökumenischen Kontakte wirken seine Ideen inspirierend auf die katholische Religionspädagogik.

■ *Karl Ernst Nipkow* (1928–2014) schließlich bezeichnet sich selber als einen Religionspädagogen, der „Theologie und Pädagogik“ auf „Kirche und Gesellschaft“³¹ hin zusammendenkt und zwar im systematischen Wei-

terentwickeln gängiger Positionen. Schüler/-innen und Schule, Bildung und Religion will *Nipkow* in einer theoretischen und praktischen Synthese zusammendenken und zusammenführen.

Aus der Rückschau betrachtet fließen zum Ende der 1960er- und zum Beginn der 1970er-Jahre viele der eben angedeuteten Linien auch in der katholischen Religionspädagogik zu einem noch offenen Reformwillen des schulischen Religionsunterrichts zusammen. So führen entschlossen *Günter Stachel*³² in einem Sammelband und *Wolfgang Langer*³³ in einer Monographie neue Einsichten eines biblisch-hermeneutisch geprägten Religionsunterrichts in die Unterrichtspraxis ein.

Mitten im Jahr 1968, im Jahr der Studentenproteste, erscheinen zwei höchst unterschiedliche Bücher, die hier die noch nach-kerygmatische und dort religionskundlich-hermeneutisch geprägte Religionspädagogik scharf herausfordern: *Joseph Ratzinger*, „Einführung in das Christentum“³⁴ und *Hubertus Halbfas*, „Fundamentalkatechetik“³⁵. Gerade in ihrer Verbindung erregen die beiden Bücher höchste Aufmerksamkeit. *Ratzinger* stellt in präziser und zugleich luzider Sprache die Mitte des christlichen Glaubens dar, herausgefordert von den Fragen nach dem Wesen des Glaubensaktes und von der Sorge um eine missratene Aggiornamento-Praxis.

28 *Kaufmann, Hans-Bernhard*: Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In: *Otto, Gert/Stock, Hans* (Hg.): Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Hamburg 1968, 79–91.

29 *Wegenast, Klaus*: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: *Ders.*, Lern-Schritte. 40 Jahre Religionspädagogik 1955–1995, Stuttgart 1999.

30 *Roth, Heinrich*: Pädagogische Anthropologie, Bde. 1 und 2, Stuttgart 1966; er erinnert die Pädagogik daran, dass der Mensch ein „homo religiosus“ ist (Bd. 1, 140).

31 *Nipkow, Karl E.*: Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, Kirche und Gesellschaft. In: *Lachmann, Rainer/Rupp, Horst F.* (Hg.): Lebensweg und religiöse Erziehung, Religionspädagogik als Autobiographie, Weinheim 1989, 215–233; Vgl. zum Ganzen der evangelisch-katholischen Religionspädagogik-Szene: *Schweitzer, Friederich/Simon, Werner*: Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung. In: *RpB* 37/1966, 39–58; außerdem: *Bitter, Gottfried*: Ansätze zu einer Didaktik des Glauben-Lernens. Versuch einer religionspädagogischen Selbstaufklärung. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner*: Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 276–290.

32 *Stachel, Günter* (Hg.): Bibelkatechese 68, Einsiedeln 1968 (als Band 2 in der neuen Buchreihe mit dem programmatischen Titel ‚Unterweisen und Verkünden‘).

33 *Langer, Wolfgang*: Schriftauslegung im Unterricht (Unterweisen und Verkünden 1), Einsiedeln 1968.

34 *Ratzinger, Joseph*: Einführung in das Christentum. Vorlesungen über das Apostolische Glaubensbekenntnis, München 1968.

35 *Halbfas, Hubertus*: Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968; vgl. auch *Ders.*: Jugend und Kirche. Eine Diagnose, Düsseldorf 1965; *Ders.*: Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen, Düsseldorf 1965.

Deutlich ungestümer ist *Halbfas* in seiner „Fundamentalkatechetik“. Er „versucht eine neue Begründung des Religionsunterrichts aus der religiösen Dimension der Wirklichkeit“ und „entwirft insofern eine allgemeine Religionspädagogik, die in späterer Zeit von den Pädagogen und Didaktikern aller religiösen Denominationen [...] realisiert werden sollte“ im Sinne „einer fundamentalen Religionspädagogik“³⁶ als „Auslegung heutiger Wirklichkeit im Glauben“³⁷. Schon hier ist eine religionskundliche Legitimierung und Zielstellung des Religionsunterrichts zu erkennen. Denn das Thema des Religionsunterrichts ist die eine Wirklichkeit in ihren Tiefendimensionen, die *Halbfas* (in freier Paul-Tillich-Rezeption) in der Alltagserfahrung und den Zeugnissen verschiedener religiöser Traditionen (inkl. auch in biblischen und christentumsgeschichtlichen Texten) in Kunst und Dichtung durch hermeneutisch-didaktische Prozesse erschließen will. Mit diesem Ansatz gewinnt *Halbfas* eine neue Legitimation aus dem Bildungsauftrag der Schule in einer offenen Gesellschaft. Die Reaktion auf diese „fundamentale Religionspädagogik“ von Seiten des kirchlichen Lehramtes ist ablehnend und von Seiten der katholischen Religionspädagogik vielfach zurückweisend.³⁸

Zugleich aber werden die verschiedenen *Halbfas*-Impulse vorsichtig aufgenommen. So wirbt *Günter Stachel* für den „Unterricht über Lebensfragen“ und zusammen mit zwei evangelischen Kollegen für eine Lernzieldiskussion im Zuge der allgemeinen Curriculum-Diskus-

sion.³⁹ *Bernhard Grom*⁴⁰ fragt nach Gestalt und Inhalt eines erfahrungsorientierten Unterrichts. *Hans Schilling*⁴¹ legt die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Religionspädagogik frei, näherhin das gewandelte Verhältnis von Theologie und Pädagogik, von Religion und Gesellschaft; er bestimmt die Religionspädagogik als Gesprächspartnerin der Theologie und Pädagogik. *Günter Stachel* und *Wolfgang G. Esser* konkretisieren diese neue Ortsbestimmung der Religionspädagogik in ihrem Sammelband „Was ist Religionspädagogik?“⁴².

Adolf Exeler trägt die verschiedenen Linien zur Erneuerung der Architektur des Religionsunterrichts wie in einer Blaupause in einem knappen Aufsatz zusammen: „Religionsunterricht als Deutung des Daseins“⁴³; er entwirft einen erfahrungsbezogenen, sozialkritischen und darin einen hermeneutischen und diakonischen Religionsunterricht. Er nimmt damit den anthropologisch gewendeten Ansatz der Theologie mit seinen vielen religionskritischen und

36 *Halbfas* 1968 [Anm. 35], 13.

37 Ebd. 15; *Ders.*: In Geschichten verstrickt. In: *Rupp, Horst F.* (Hg.): *Lebensweg, religiöse Erziehung und Bildung. Religionspädagogik als Autobiographie*, Bd. 5, Würzburg 2014, 119–150, bes. 134–137.

38 Vgl. *Stachel, Günter* (Hg.): *Existenziale Hermeneutik. Zur Diskussion des fundamentaltheologischen und religionspädagogischen Ansatzes von Hubertus Halbfas*, Zürich 1969.

39 Vgl. *Ders.* (Hg.): *Unterricht über Lebensfragen (Unterweisen und Verkündigen 7)*, Zürich 1969; *Ders.*: *Lernziele und Religionsunterricht. Grundsätzliche Überlegungen und Modelle lernzielorientierten Unterrichts (Unterweisen und Verkündigen 11)*, Zürich 1970.

40 Vgl. *Grom, Bernhard*: *Botschaft oder Erfahrung? Tendenzen der französischsprachigen Religionspädagogik (Unterweisen und Verkündigen 8)*, Zürich 1969; vgl. zum Zusammenhang: *Bitter, Gottfried*: *Erfahrung und Glaube. Eine kleine religionspädagogische Topographie*. In: *RpB* 66/2011, 11–16.

41 Vgl. *Schilling, Hans*: *Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft*, Düsseldorf 1970.

42 *Stachel, Günter/Esser, Wolfgang G.*: *Was ist Religionspädagogik? (Unterweisen und Verkündigen 13)*, Zürich 1971.

43 *Exeler, Adolf*: *Religionsunterricht als Deutung des Daseins*. In: *KatBl* 95 (1970) 705–715; vgl. dazu: *Baus, Karl*: *Für einen erfahrungsorientierten und diakonischen Religionsunterricht*. In: *Bitter, Gottfried/Mette, Norbert* (Hg.): *Glauben macht lebendig. Zur Erinnerung an Adolf Exeler*, München 2006, 141–152;

befreiungstheologischen Impulsen auf im Blick auf Bildung, auf Schule und Religionsunterricht. So zeichnet sich ein neuer Religionsunterricht ab: *mit* den Schülerinnen und Schülern und *für* die Schüler/-innen zu ihrer ganz eigenen, individuellen religiösen Information (samt einer ausführlichen Auseinandersetzung mit der Religion des Evangeliums) und zu ihrer Bildung der Urteilsbefähigung.

Gleichsam als Bilanz der aktuellen religionspädagogischen Diskussion „in einer gewandelten Welt und Gesellschaft“ erscheint 1973 das ökumenische „Handbuch der Religionspädagogik“⁴⁴. Erich Feifel markiert deutlich die neuen Positionen: „Die Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff“⁴⁵ und „Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung“⁴⁶. Der Abschied vom kerygmatischen, glaubensvermittelnden Religionsunterricht ist damit genauso konsequent vollzogen wie die Entdeckung der Schüler/-innen als Subjekte, als Partner/-innen der religionsbezogenen Diskurse mit ihren ganz eigenen Erfahrungen. Ein „Religionsunterricht von unten“ wächst heran.

Die neuen theologischen und fachtheoretischen Einsichten und Forderungen haben bald auch didaktische, unterrichtspraktische Folgen. Die Deutsche Bischofskonferenz beauftragt 1970 die Religionspädagogik – unter Federführung des Deutschen Katechetenvereins – mit der Entwicklung eines curricular organisierten Lehrplans, dem sogenannten „Zielfelder-

plan“⁴⁷. Hier wird ein vierteiliges thematisches und lernzielorientiertes Strukturgitter (eigenes Leben, Leben mit anderen, Religionen, Religion des Evangeliums) als didaktisch-methodisches Instrument eingeführt, das sowohl die Eigengestalt der vier Bereiche herausstellen als auch das Beziehungsgeflecht der vier Bereiche untereinander aufdecken und vernetzen soll. Vorsichtig deutet sich schon hier ein korrelatives Denken an, das als hermeneutisches Prinzip darauf ausgelegt ist, das alltägliche Leben durchsichtig auf die Spuren Gottes in der einen Welt zu erspähen und umgekehrt die religiösen Traditionen im Allgemeinen und die jüdisch-christlichen Traditionen im Besonderen mit den Alltagserfahrungen in ein kritisch-produktives Gespräch zu bringen.⁴⁸

Damit ist die anthropologische Wende der Religionspädagogik endgültig vollzogen. Und damit treten in den vielen Einzelementen die Konturen des grundlegenden Paradigmenwechsels im Selbstverständnis der Religionspädagogik und des von ihr verantworteten schulischen Religionsunterrichts in einer „Schule für alle“ in einer säkularen Gesellschaft offen zutage. Aus diesen Einzeleinsichten formt nun eine Fachgruppe für die 1971 eröffnete Synode in verschiedenen Etappen eine Beschlussvorlage zum Religionsunterricht, die 1974 mit großer Mehrheit angenommen wird.⁴⁹ Ein langer Weg,

44 Feifel, Erich/Leuenberger, Robert/Stachel, Günter u. a. (Hg.): Handbuch der Religionspädagogik, Bde. 1–3, Gütersloh/Zürich 1973–1975.

45 Feifel, Erich: Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff. In: Feifel/Leuenberger/Stachel 1/1973 [Anm. 44], 34–48; kritisch dazu: Schrödter, Hermann: Die Religion der Religionspädagogik, Zürich 1975.

46 Feifel, Erich: Die Bedeutung der Erfahrung für die religiöse Bildung und Erziehung. In: Feifel/Leuenberger/Stachel 1/1973 [Anm. 44], 86–107.

47 Deutscher Katechetenverein (Hg.): Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht für die Schuljahre 5–10, München 1973.

48 Vgl. Ott, Rudi/Miller, Gabriele (Hg.): Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften, München 1976.

49 Günter Lange ist Sprecher der Fachgruppe, vgl. dazu: Lange, Günter: Religion und Kunst: sehr gut. In: Lachmann, Rainer/Rupp, Horst F. (Hg.): Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie, Bd. 2, Weinheim 1989, 171–192, bes. 184f.; vgl. auch Ders.: Religion und Glaube. In: KatBl 99 (1974) 733–750, als Theoriebaustein für eine Korrelative Hermeneutik; zum Ganzen: Baudler, Georg: Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen (UTB 1306), Paderborn 1984, 13–87.

der einer neuen Ära des schulischen Religionsunterrichts die Türen eröffnet.⁵⁰

Aus der Rückschau betrachtet kann man fragen: Wie kommt es in wenigen Jahrzehnten zu so einem Veränderungstempo im Umbau der Fundamente im Verhältnis von Religion und Gesellschaft, von Bildung und Schule? Zumindest *ein* treibendes Motiv ist die allgemeine Einsicht der evangelischen und katholischen Religionspädagogik, dass in einer säkularen und religionspluralen Gesellschaft eine Religion mit

Jugend und eine Jugend mit Religion zukunftsentscheidend ist.

*Dr. Gottfried Bitter CSSp
1980-2002 Professor für Religions-
pädagogik und Homiletik an der
Katholisch-Theologischen Fakultät der
Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität
Bonn, Regina-Pacis-Weg 1a, 53113 Bonn*

50 Eine Stimme über die Nachwirkungen des Synodenbeschlusses: *Nastainczyk, Wolfgang*: Zum Konzept des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. In: RpB 3/1979 3–36; *Bitter, Gottfried*: Religionsunterricht hat Zukunft. In: *Ders.* (Hg.), *Religionsunterricht hat Zukunft*, Bonn 2000, 3–18; *Mette, Norbert*: Der Religionsunterricht in der Schule. Eine solide Grundlage für die Weiterentwicklung dieses Unterrichtsfaches. In: *Feiter* 2013 [Anm. 18], 41–55.

„Eine gediegene und erstaunlich lange gültige Klärung“¹

Anmerkungen zur Wirkungsgeschichte des Synodenbeschlusses
„Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974)

Werner Simon

Der Versuch, die Wirkungsgeschichte des Beschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“² der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland nachzuzeichnen, ist nicht unproblematisch.³ Der Beschluss spiegelt einen in zeitlich vorgängigen und zeitparallelen Diskussionen vorbereiteten Konsens, ist also selbst wirkungsgeschichtlich bedingt. Die in diesem Zusammenhang angestoßene Klärung konzeptionell grundlegend bedeutsamer Begriffe (Religion, Erfahrung)

erfolgt auch weiterhin in eigenständigen Diskursen, die zeitparallel zur Rezeption des Synodenbeschlusses stattfinden und diese mitbeeinflussen. Zu bedenken ist auch, dass seit der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre „in gewisser Hinsicht [...] von einer gemeinsamen Geschichte der katholischen und evangelischen Religionspädagogik gesprochen werden [kann]: Hermeneutisch verantworteter Bibelunterricht, Problemorientierung, Erfahrungsbezug, Korrelation, Symboldidaktik, Elementarisierung, Religions- und Entwicklungspsychologie – solche Grundbegriffe aus der neueren Diskussion lassen sich kaum mehr eindeutig nur der einen oder der anderen Konfession zuordnen.“⁴

Trotz dieser Einschränkungen dokumentieren sowohl die Diskussionen in Verbänden als auch die Beiträge in Fachzeitschriften eine breite Rezeption des Synodenbeschlusses und seiner Optionen in der Religionslehrerschaft. Er spiegelt offensichtlich eine gemeinsam geteilte

1 *Lehmann, Karl*: Vorwort. In: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 5–8, 5.

2 Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluß. In: *Bertsch, Ludwig* u.a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i.Br. 1976, 123–152; vgl. auch *Volz, Ludwig*: Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung. In: Ebd., 113–122; *Lange, Günter*: „Der Religionsunterricht in der Schule“. In: *Emeis, Dieter/Sauermost, Burkard* (Hg.): Synode – Ende oder Anfang, Düsseldorf 1976, 93–102.

3 Vgl. auch *Nastainczyk, Wolfgang*: Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft. In: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß. Dokumentation des Symposiums vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach/Bensberg, Bonn 1993, 13–28, 19f.

4 *Schweitzer, Friedrich/Simon, Werner*: Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung. In: *RpB* 37/1996, 39–58, 39; vgl. ferner *Englert, Rudolf*: Die gemeinsame Verantwortung der Kirchen für einen zukünftigen Religionsunterricht. Eine gemeinsame religionspädagogische Problemgeschichte. In: *rhs* 37 (1994) 338–347.

Problemsicht und gewinnt dadurch Plausibilität und eine breite Akzeptanz. Darüber hinaus wird er zu einem maßgeblichen Referenzdokument für die Lehrplanentwicklung – sowohl auf der länderübergreifenden Ebene der Zielfelderpläne⁵ und der Grundlagenpläne⁶ als auch auf der Ebene der Lehrpläne der einzelnen Bundesländer – sowie für die Entwicklung einer neuen Generation von Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht. Die Autorität des Synodenbeschlusses legitimiert Neuansätze eines theologisch und pädagogisch profilierten, erfahrungsbezogenen und schülerorientierten „Religionsunterrichts in der Schule“. Auch die jüngeren Erklärungen der Deutschen Bischofskonferenz zum Religionsunterricht⁷ verstehen sich selbst nicht als Ablösungen, sondern als Fortschreibungen des Synodenbeschlusses: „Die Konzeption des konfessionellen Religionsunterrichts in der Schule, die der Synodenbeschluss grundgelegt und

die bischöfliche Erklärung von 1996 weiterentwickelt haben, hat sich somit bewährt und behält auch weiterhin ihre Bedeutung.“⁸

1. Schulpädagogische Begründung des schulischen Religionsunterrichts

Der Synodenbeschluss trifft eine wirkungsgeschichtlich und konzeptionell bedeutsame Unterscheidung zwischen schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese: „Der von der Glaubensunterweisung in den Gemeinden abgehobene Religionsunterricht in der Schule muß zeigen, wie er teilhat an der Aufgabenstellung der öffentlichen Schule, wie er deren Ziele mitbegründet und fördert, konkretisiert, ergänzt und gegebenenfalls kritisiert.“⁹ Aus der Unterscheidung der beiden Aufgabenfelder erwächst zukunftsbezogen die religionspädagogische Doppelaufgabe einer schulpädagogischen Profilierung des Konzepts des Religionsunterrichts und einer gemeindepädagogischen Profilierung des Konzepts der Katechese. Die schulpädagogische Profilierung des Konzepts des Religionsunterrichts lässt sich nicht zuletzt in der Lehrplanentwicklung aufzeigen. Sie erfolgt zunächst im Kontext der Curriculumtheorie: Schulische Bildung zielt auf den Erwerb von Qualifikationen, die zur Bewältigung situativer Herausforderungen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens befähigen.¹⁰ So orientieren der *Zielfelderplan für die Sekundarstufe I*¹¹ und der *Zielfelderplan für die*

5 Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5–10 (Sekundarstufe I). Erarbeitet von einer *Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins e. V.* in Zusammenarbeit mit der *Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung*: Grundlegung (München 1973); Themenfeldskizzen, drei Hefte (München 1974) [Der ZFP-Sekundarstufe I wurde zeitparallel zur Kommissionsarbeit der Synode erarbeitet und zeitparallel zu den Lesungen der Beschlussvorlage veröffentlicht]. – Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Hg. im Auftrag der *Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz*: Teil I: Grundlegung (München 1977); Teil II: Unterrichtsplanung, vier Hefte (München 1978–1980).

6 Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.–10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan. Hg. von der *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz*, München 1984; Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Hg. von der *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz*, München 1998.

7 Die bildende Kraft 1996 [Anm. 1]; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

8 Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005 [Anm. 7], 11.

9 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 131.

10 Vgl. *Stachel, Günter*: Theorie und Praxis des Curriculum. In: *Feifel, Erich* u. a. (Hg.): *Handbuch der Religionspädagogik*, Bd. 2, Gütersloh–Zürich 1974, 34–72.

11 Vgl. ZFP-Sekundarstufe I, Grundlegung 1973 [Anm. 5], 26–28.

*Grundschule*¹² ihre schuljahrübergreifenden Zielfelder an Qualifikationen, die in Richtzielen auf Unterricht hin konkretisiert werden: „Damit sind Fähigkeiten umschrieben, die der Religionsunterricht anstrebt. Sie sollen den Schüler instand setzen, sich für ein Leben als Christ zu entscheiden.“¹³ Einen anderen Ansatz wählt der *Grundlagenplan für die Grundschule*: Er „legt Wert darauf, daß der katholische Religionsunterricht ein wesentlicher Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsgeschehens in der Grundschule ist. Deshalb legt er zunächst dar, wie dieser Unterricht zu jenen Entwicklungsaufgaben beiträgt, die die Grundschule insgesamt unterstützen und fördern will. [...] Dann erst werden seine fachspezifischen Ziele vorgestellt.“¹⁴ Schulischer Religionsunterricht bedarf einer schulpädagogischen Legitimation. Diese Einsicht bleibt auch für die zukünftige konzeptionelle Entwicklung grundlegend bedeutsam.

2. Erfahrungsorientierung

Im Synodenbeschluss fehlt zwar der in der religionsdidaktischen Diskussion der Folgezeit zentrale Begriff der ‚Korrelation‘. Der Ansatz einer anthropologisch vermittelten und erfahrungsorientierten Hermeneutik der Glaubenstradition ist jedoch für das in ihm grundgelegte Konzept des Religionsunterrichts konstitutiv: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“¹⁵ Dem fundamentaltheologischen Ansatz einer ‚anthropologisch gewendeten Theologie‘ (Karl Rahner) korrespondiert der hermeneutische und didaktische Ansatz einer erfahrungsvermittelten Erschließung der

Glaubensüberlieferung: „Der Religionsunterricht muß diese anthropologische Dimension des christlichen Glaubens zur Geltung bringen, dabei aber wissen, daß die Botschaft nicht aus, sondern an der Erfahrung und Situation des Menschen verifiziert wird.“¹⁶ Der Synodenbeschluss setzt damit maßgebende Impulse für die Konzeption eines erfahrungsbezogenen Religionsunterrichts, der nicht zuletzt im Kontext der Lehrplanentwicklung zur Ausarbeitung und Ausdifferenzierung des Ansatzes einer ‚Korrelationsdidaktik‘ führt.

So ordnet der *Zielfelderplan für die Sekundarstufe I* die Qualifikationen mit ihren Zielfeldern vier „Erfahrungsbereichen“ zu:

- Erfahrungen der Schüler/-innen im eigenen Leben (I),
- im Leben mit anderen (II),
- in der Begegnung mit Religion und Religionen (III),
- in der Begegnung mit der Kirche (IV).

Er geht davon aus, dass diese Erfahrungsbereiche im Leben der Schüler/-innen eine Einheit bilden und sich in der Lebenswirklichkeit überschneiden, gleichwohl einzelne Themenfelder schwerpunktmäßig einzelnen Erfahrungsbereichen zugeordnet werden können.¹⁷ Dabei ist allerdings zu bedenken: „Erfahrungen in den Bereichen III und IV sind oft nur anfanghaft vorhanden und müssen im Religionsunterricht erst entsprechend erschlossen werden.“¹⁸

Ausführlich expliziert der *Zielfelderplan für die Grundschule* das für ihn maßgebliche theologische Konzept der Korrelation von Offenbarung und Erfahrung, von christlicher Botschaft und menschlichem Leben,¹⁹ und zieht daraus

12 Vgl. ZFP-Grundschule, Grundlegung 1977 [Anm. 5], 47f.

13 ZFP-Sekundarschule I, Grundlegung 1973 [Anm. 5], 26.

14 GLP-Grundschule 1998 [Anm. 6], 8.

15 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 136.

16 Ebd., 136/137.

17 Vgl. ZFP-Sekundarstufe I, Grundlegung 1973 [Anm. 5], 11–13.

18 Ebd., 13.

19 Vgl. ZFP-Grundschule, Grundlegung 1977 [Anm. 5], 13–20.

Folgerungen für eine „Didaktik der Korrelation“²⁰. Die Auswahl der Themen des Lehrplans ist das Ergebnis eines „wechselseitigen Filtervorgangs“²¹:

■ „Im Bereich I [Ich – Du – Wir] ist nicht alles thematisiert, was Situation und Leben des Menschen, auch nicht – einschränkend gesagt – der Grundschülerin bzw. des Grundschülers, ausmacht. Aus allem, was hier möglich wäre, wurde vieles ausgeschieden, anders akzentuiert: ‚gefiltert‘. Den Filter bildet die Botschaft des Evangeliums/der Glaube der Kirche. Was ist unter dieser Rücksicht aus der Situation der Grundschülerin bzw. des Grundschülers bedeutsam (Fragestellung 1)? Das ist im Bereich I thematisiert.

■ Im Bereich II [Der Glaube der Kirche] ist nicht alles thematisiert, was die Botschaft des Evangeliums/den Glauben der Kirche charakterisiert. Auch hier blieb manches nicht berücksichtigt, anderes wurde konzentriert: ‚gefiltert‘. Den ‚Filter‘ bildet die Situation / das Fassungsvermögen der Grundschülerin bzw. des Grundschülers. Was kann unter dieser Rücksicht von der Botschaft des Evangeliums bzw. dem Glauben der Kirche vermittelt werden (Fragestellung 2)? Das ist im Bereich II thematisiert.“²²

Der unter dem Begriff ‚Korrelation‘ verhandelte Problemzusammenhang war und ist vielschichtig. Nicht immer wurden in der Diskussion die verschiedenen Ebenen – der Korrelation als eines inneren Moments des Glaubensvollzugs, der theologischen, der hermeneutischen und der didaktischen Korrelation – klar unterschieden und voneinander abgegrenzt. Didaktische Bedeutung gewinnt der Begriff der ‚Korrelation‘, wenn er auf die Struktur der unterrichtlichen

Aneignungs- und Vermittlungsprozesse bezogen wird.

Diesen Prozesscharakter akzentuiert der *Grundlagenplan für die Sekundarstufe I*. Er versteht das religionsunterrichtliche Lernen als einen korrelativen Lernprozess, in dem Gegenwartserfahrung und Glaubensüberlieferung in einer kritischen und produktiven Wechselbeziehung füreinander fruchtbar werden können.²³

„Die gegenseitige Wechselbeziehung wird kritisch genannt, weil in der Gegenüberstellung von Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung diese Gegenwartserfahrungen geprüft und verändert werden, und weil zugleich die Glaubensüberlieferung in einem neuen Licht erscheint. Produktiv ist diese Wechselbeziehung, weil einerseits die Glaubensüberlieferung neue Lebenserfahrungen anstößt und andererseits die gegenwärtigen Erfahrungen die Glaubensüberlieferung neu befragen.“²⁴

Der korrelative Lernprozess ist notwendig offen: „Die doppelte Verschränkung – den Glauben erfahrungsbezogen auslegen und Erfahrungen glaubend deuten – läßt sich eher als *Prozeß* des Unterrichtsgeschehens vermitteln denn als *Produkt* fester Vorgaben eines Lehrplans formulieren.“²⁵

23 Vgl. GLP-Sekundarstufe I [Anm. 6], 241–243. – Vgl. auch den für die Ausdifferenzierung des korrelativen Ansatzes bedeutsamen Vortrag von Edward Schillebeeckx auf der religionspädagogischen Jahrestagung 1979 des Deutschen Katecheten-Vereins in Brixen: Ders.: Erfahrung und Glaube. In: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Teilbd. 25, Freiburg i.Br. 1980, 73–116; ferner das für die Weiterentwicklung des Korrelationsgedankens aufschlussreiche Interview: Tradition und Erfahrung. Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. Hans-Georg Ziebertz im Gespräch mit Edward Schillebeeckx anlässlich dessen 80. Geburtstag am 12. November. In: KatBl 119 (1994) 756–762.

24 GLP-Sekundarstufe I 1984 [Anm. 6], 243.

25 Ebd.

20 Ebd., 20.

21 Ebd., 53.

22 Ebd.

3. Wahrnehmung des gesellschaftlichen Pluralismus

Der Synodenbeschluss verortet den schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Gesellschaft und Kultur, die durch plurale Sinnentwürfe und einen Pluralismus weltanschaulicher Positionen geprägt wird. Er versteht diesen Kontext als eine positive Herausforderung: „So kann der Religionsunterricht der stets drohenden gesellschaftlichen und intellektuellen Isolierung der Kirche entgegenwirken. Er veranlaßt die Christen, im Dialog mit ihren nichtgläubigen Zeitgenossen zu bleiben und aus den pluralen Sinnentwürfen [...] Anregungen zu empfangen und diese als Impulse in die Kirche einzubringen.“²⁶ Die Identifikation der Schülerinnen und Schüler des Religionsunterrichts mit dem christlichen Glauben wird vor diesem Hintergrund vielgestaltiger. Der Synodenbeschluss typisiert gläubige, suchende oder im Glauben angefochtene und sich als ungläubig betrachtende Schüler/-innen, die sich vom Religionsunterricht nicht abmelden.²⁷ Dieser Situation korrespondiert als Ziel des Religionsunterrichts: „Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.“²⁸ Er „soll Scheinsicherheiten aufbrechen, vermeintlichen Glauben ebenso wie gedankenlosen Unglauben. Damit kann einer drohenden Verkümmern des Pluralismus zu ‚wohliger Indifferenz‘ gewehrt werden.“²⁹

Der in diesem Zusammenhang eröffnete Frage- und Problemhorizont begleitet die religionsdidaktischen Diskussionen der Folgezeit. Wird im Synodenbeschluss die gesellschaftliche Pluralisierung noch weitgehend im Paradigma

eines Säkularisierungsprozesses wahrgenommen, so verändern und erweitern sich im Verlauf der späteren Diskussionen die diesbezüglichen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster.³⁰ Neue Herausforderungen einer interkulturellen Erziehung und eines interreligiösen Lernens erwachsen auch aus der zunehmenden religiösen Pluralisierung, die noch außerhalb des Blickfeldes des Synodenbeschlusses lag. Es stellt sich die Frage nach der Pluralitätsfähigkeit religionsdidaktischer Konzepte.³¹ Die Beantwortung dieser Frage setzt eine nüchterne und problembewusste Situationsanalyse voraus.³²

4. Bildung ermöglichen

Die Pluralisierung kultureller Wertorientierungen und Sinnentwürfe korreliert mit einer Individualisierung der Lebensführung und der diese leitenden Lebensentwürfe. Identität ist nicht länger gesellschaftlich oder durch Tradition vorgegeben. Sie wird vielmehr dort erlangt, wo die Einzelnen als Person die vielfältigen Herausforderungen, Möglichkeiten und Erwartungen – auswählend und gewichtend – in einer sinnvollen lebensgeschichtlichen Perspektive annehmen, integrieren und verantwortlich

30 Vgl. *Gabriel, Karl* (Hg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität, Gütersloh 1996; *Gärtner, Christel/Pollack, Detlef/Wohlrab-Sahr, Monika* (Hg.): Atheismus und religiöse Indifferenz, Opladen 2003; *Pickel, Gert/Sammet, Kornelia* (Hg.): Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch, Wiesbaden 2011.

31 Vgl. *Schweitzer, Friedrich* u.a. (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh/Freiburg i. Br. 2002; *Englert, Rudolf* u.a. (Hg.): Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig? Kontroversen um einen Leitbegriff, Freiburg i. Br. 2012.

32 Vgl. in diesem Zusammenhang auch: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005 [Anm.7].

26 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 142.

27 Vgl. ebd., 139.

28 Ebd.

29 Ebd.

gestalten können.³³ Der Erwerb ‚religiöser Kompetenz‘³⁴ wird so zu einer Aufgabe religiöser Bildung. Es fällt auf, dass der Begriff ‚Bildung‘ im Synodenbeschluss nur in Komposita vor allem des Sprachspiels der Bildungsorganisation³⁵ begegnet, eine Vernetzung mit dem Bildungsdiskurs der Erziehungswissenschaft jedoch weitgehend fehlt. Allenfalls ansatzweise wird die Tragweite wahrgenommen, die aus der mit der Ausbildung moderner Gesellschaften parallel verlaufenden Binnendifferenzierung von Religion für die Konzeption religiöser Bildung erwächst. Institutionelle Religion, kulturelle Transformationen von Religion und individuelle lebensgeschichtliche Religion treten mehr als bisher auseinander und stehen in einer spannungsreichen Wechselwirkung, die dem Religionsunterricht sowohl vorgegeben wie aufgegeben ist. Es liegt zwar nicht in der Intention, wohl aber in der Konsequenz der im Synodenbeschluss grundgelegten Schülerorientierung, wenn in der Folgezeit die Eigenwertigkeit des „Lebensglaubens“³⁶ der Schüler/-innen als eine

für die hermeneutisch und didaktisch verantwortete Weiterentwicklung des Konzepts des Religionsunterrichts unhintergehbare Bezugsgröße zur Geltung gebracht und die für die Formierung einer Religion konstitutiven Größen Tradition, Institution und Konfession in diesem Zusammenhang neu justiert werden.³⁷

Die bildungstheoretische Weiterentwicklung des Konzepts des Religionsunterrichts erfolgt dabei in der Spur des Synodenbeschlusses, der das kirchliche Interesse am schulischen Religionsunterricht nicht vom Verkündigungsauftrag, sondern vom diakonischen Auftrag her begründet: „Zu einer Kirche, die sich auf Jesus Christus beruft, gehört als ureigene Aufgabe [das] ‚Dasein für andere‘. Unabhängig davon, ob Menschen zu ihr gehören oder nicht, muß sie bereit sein, ihnen mit dem zu dienen, was sie ist und was ihrem Auftrag entspricht. Religionsunterricht in der Schule ist eine der Formen, in denen sie diesen Dienst an jungen Menschen vollziehen kann. Er ist insofern unter diakonischem Aspekt zu sehen.“³⁸ Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist in praktisch-theologischer Perspektive die Aufgabe einer ‚Bildungsdiakonie‘.

Eine bildungstheoretische Grundlegung des konfessionellen katholischen Religionsunterrichts versucht die am 27. September 1996 veröffentlichte Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz mit dem programmatischen Titel „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“. Sie versteht sich selbst in Kontinuität zum Synodenbeschluss: „Im Synodenbeschluss zum Religionsunterricht sind die wesentlichen Positionen abgesteckt worden. An ihnen soll entschieden festgehalten werden. Sie bedürfen allerdings einer der heutigen Situation

33 Vgl. Simon, Werner: Religiöse Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Individualisierung. In: TrThZ 101 (1992) 281–301; Ders.: Religionsunterricht im Prozeß der Individualisierung. Entwicklungen in der westdeutschen katholischen Religionspädagogik seit 1945. In: Comenius-Institut (Hg.): Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990, Weinheim 1998, 226–243; Englert, Rudolf: Individualisierung und Religionsunterricht. Analysen, Ansatz, Option. In: KatBl 121 (1996) 17–21.

34 Vgl. Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Bildung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a. M. 1988.

35 Vgl. Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 1], 140 (Bildungsstufe), 146 (Bildungspolitik), 150 (Bildungsurlaub), 151 (Bildungseinrichtungen, Bildungsphasen).

36 Englert 1996 [Anm. 33], 17. – „Ich möchte das Ergebnis der religiösen Produktivität von Individuen in Anlehnung an [James] Fowler und [Karl Ernst] Nipkow einen ‚Lebensglauben‘ nennen. Ein ‚Lebensglaube‘ in diesem weiten Sinne meint jede Konfiguration von das Leben sinnhaft ordnenden Deutungsmustern.“ (Ebd.)

37 Vgl. Ders., Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht. In: KatBl 123 (1998) 4–12.

38 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 141.

angemessenen Argumentation.“³⁹ Das Dokument bleibt jedoch im Hinblick auf das in ihm entfaltete Bildungsverständnis und die aus ihm gezogenen Schlussfolgerungen ambivalent. Eine Vermittlung mit dem erziehungswissenschaftlichen Bildungsdiskurs erfolgt allenfalls ansatzweise. Die didaktische Frage bleibt weitgehend ausgeklammert.⁴⁰

Einerseits knüpft die Erklärung positiv an das Bildungsverständnis der ihr vorausgehenden Erklärung „Bildung in Freiheit und Verantwortung“⁴¹ der Kommission für Erziehung und Bildung der Deutschen Bischofskonferenz vom 21. September 1993 an und bestimmt Bildung als Selbstbildung in freier und vernünftiger Selbstbestimmung:

■ „Im Widerspruch zu einem Erziehungsverständnis, das den jungen Menschen als Objekt des erzieherischen Handelns sieht, betont ‚Bildung‘ die Selbsttätigkeit des Heranwachsenden. Er bildet sich selber. Bilden ist ein selbstbezügliches Handeln. ‚Erziehung‘ muß sich also gemäß diesem Bildungsverständnis eine Einschränkung gefallen lassen. Sie muss sich verstehen als Freiheit gewährendes Handeln. Dieses Zurücktreten im Respekt vor der Würde des jungen Menschen ist

damit ein unaufgebbares Moment der Erziehung. Erziehung muß verstanden werden als intersubjektives, kommunikatives Handeln. Der Selbstwerdungsprozeß ist keinem strategischen Kalkül zu unterwerfen.“⁴²

Andererseits liegt der Schwerpunkt der Ausführungen eindeutig auf der „bildenden Kraft“ überindividueller Lebensräume und Vergemeinschaftungsformen (Familie, Medien, Schule, kirchliche Religion). Bildung wird in diesem Zusammenhang vor allem im Paradigma der Formung akzentuiert. Die aus dieser Akzentsetzung erwachsende Spannung zum Verständnis der Bildung als Selbstbildung wird nicht problematisiert und bleibt unaufgelöst.

5. Religion als anthropologische Dimension des christlichen Glaubens

Der Synodenbeschluss versteht „Religion“ in weitem Sinn als eine „Dimension des individuellen und sozialen Lebens“⁴³; als „Weltdeutung‘ oder ‚Sinnggebung‘ durch Transzendenzbezug“⁴⁴. Die „religiöse Frage“ fragt „nach dem Ganzen und Letzten“⁴⁵: „Inhaltlich geht es dabei um die Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Wozu und Warum, nach dem Sinn und Wert oder der Sinnlosigkeit und Wertlosigkeit des Ganzen und des Einzelnen in der Welt.“⁴⁶ Diesem weiten Verständnis von Religion korrespondiert ein weiter Phänomenbereich religiös relevanter Erfahrungen und Situationen des menschlichen Lebens. „Die ganze Tagesordnung der Welt kann in diesem Sinne ‚unbedingt angehen‘ und bedingungslos herausfordern.“⁴⁷ Religion – in

39 Die bildende Kraft 1996 [Anm. 1], 10.

40 Vgl. Feifel, Erich: Zukunftsweisendes Weggeleitet? Kritische Würdigung der Erklärung „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“. In: KatBl 122 (1997) 31–37; Der Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins: Zehn Anmerkungen. Zum Bischofswort vom 27.9.1996 „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“. In: Ebd., 38–41; Schlüter, Richard: Die „Konfessionalität des Religionsunterrichts“ in der Pluralität. Kirchliche Positionen – konfessionelle Differenzen. In: rhs 40 (1997) 210–222; Schweitzer, Friedrich: „Identität und Verständigung“ und „Bildende Kraft des Religionsunterrichts“. In: Ebd., 223–231; Nipkow, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 341–352.

41 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Bildung in Freiheit und Verantwortung. Erklärung zu Fragen der Bildungspolitik, Bonn 1993.

42 Die bildende Kraft 1996 [Anm. 1], 26/27.

43 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 132.

44 Ebd.

45 Ebd., 134.

46 Ebd., 133.

47 Ebd., 134 – mit implizitem Bezug auf Paul Tillich.

diesem weiten Sinn verstanden – beschreibt die „anthropologische Dimension des christlichen Glaubens“⁴⁸. Es geht dabei „nicht um eine anthropologische Verkürzung der Theologie, sondern um ein theologisches Verstehen menschlicher Grundphänomene.“⁴⁹

Der in einer theologischen Anthropologie verortete Religionsbegriff legitimiert das auch im Ansatz der Korrelationsdidaktik zum Tragen kommende Grundmuster eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. Dies führt zu einer Erweiterung des Themenspektrums, zu einer Veränderung des religionsdidaktischen Grundmusters der Themenerschließung in Lehrplänen und Unterrichtswerken sowie zu einer sensibleren Wahrnehmung religiös relevanter Erfahrungen der Schüler/-innen. Im Rückblick auf die Auswirkungen des Synodenbeschlusses im ersten Jahrzehnt nach seiner Verabschiedung markiert *Wolfgang Langer* diese „anthropologische Wende“⁵⁰ als das „Wichtigste, das der Synodenbeschluss aus der Entwicklung der katholischen Theologie nach dem II. Vat[ikanischen] Konzil und aus der religionspädagogischen Diskussion zu Beginn der sechziger Jahre festgehalten und zur Grundlage für die weitere Entwicklung von Theorie und Praxis des Religionsunterrichts gemacht hat.“⁵¹

So geht der *Zielfelderplan für die Grundschule* von einer Mehrdimensionalität der Erfahrung von Wirklichkeit aus. Erfahrungen von Wirklichkeit sind „mehrschichtig und vieldeutig“⁵². Im Anschluss an eine von *Günter Lange* vorge-

schlagene Verhältnisbestimmung von Religion und Glaube⁵³ werden drei „Dimensionen bzw. Sehweisen“⁵⁴ unterschieden, die bei der didaktischen Erschließung der Themen im Unterricht „zu ihrem Recht kommen müssen“⁵⁵: die empirische Dimension des Faktischen, die religiöse Dimension des ‚mehr als‘ (nur Faktischen) und die Dimension des (christlichen) Glaubens. Religion und Glaube werden in diesem Modell als „weitere und tiefere Dimensionen der Wirklichkeitserfahrung“⁵⁶ verstanden.

Der *Grundlagenplan für die Sekundarstufe I* weist in der „Didaktischen Erschließung“ seiner Themen „theologische Akzente“ und „anthropologische Akzente“ aus: „Da die Didaktik des Grundlagenplans einem korrelativen Ansatz verpflichtet ist, werden in den theologischen und anthropologischen Akzenten die beiden konstitutiven Vermittlungsgrößen einander gegenübergestellt und bilden, je auf ihre Weise, den hermeneutischen Horizont, in dessen Schnittpunkten – unter Berücksichtigung der Bildungsaufgaben der Schule – die *Zentralen Inhalte* stehen.“⁵⁷

6. Konvergenz pädagogischer und theologischer Motive

Die Begründung des Religionsunterrichts als eines schulischen Unterrichtsfachs erfolgt im Synodenbeschluss in einer Konvergenzargumentation, die pädagogische und theologische Argumentationsstränge verknüpft: „Der hier konzipierte Religionsunterricht liegt in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen

48 Ebd., 136/137.

49 Ebd., 136.

50 *Wolfgang Langer* spricht von einer „anthropologisch gewendeten‘ Religionspädagogik‘: Ders.: Im Mittelpunkt steht der Mensch. Zur Deutung und Wirkung des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974). In: *KatBl* 109 (1984) 334–347, 342.

51 Ebd., 341.

52 ZFP-Grundschule, Grundlegung 1977 [Anm. 5], 21.

53 Vgl. *Lange, Günter*: Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts. In: *KatBl* 99 (1974) 733–750.

54 ZFP-Grundschule, Grundlegung 1977 [Anm. 5], 21.

55 Ebd.

56 Ebd., 134.

57 GLP-Sekundarstufe I, 1984 [Anm. 5], 16/17.

Schule und Auftrag der Kirche. Für eine nicht positivistisch verengte oder ideologisch fixierte Pädagogik einerseits und eine weltoffene, gesellschaftsbezogene und am Menschen orientierte Theologie andererseits dürfte eine solche Konvergenz der Motive möglich sein.⁵⁸ Diese Option formuliert ein Desiderat und zugleich ein Defizit. *Norbert Mette* bilanziert noch 1995 das Verhältnis von Religionspädagogik und Pädagogik als ein „einbahniges Rezeptionsverhältnis“⁵⁹: „Generell kann man in diesem speziellen Bereich nicht von einem ‚Unverhältnis‘ sprechen; es läßt sich jedoch auch kein Wechselverhältnis feststellen, statt dessen aber sehr wohl wenigstens eine durchaus beachtliche einseitige Rezeption – nämlich der neueren Entwicklungen in der Pädagogik durch die Religionspädagogik.“⁶⁰ Veröffentlichungen der jüngeren Vergangenheit⁶¹ geben Anlass zu der nicht unbegründeten Hoffnung, dass diese defizitäre Situation im neu aufgenommenen interdisziplinären Gespräch zumindest schrittweise reduziert und bestehende Hürden in der Zukunft mehr und mehr abgebaut werden können.

7. Im Rückblick

In seinen Weichenstellungen, als Impulsgeber und als Katalysator setzte der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ Marksteine, die wirkungsgeschichtlich fruchtbar wurden und die auch für die Zukunft bedeutsam bleiben. Die Erfordernisse einer theologisch-anthropologischen Grundlegung, einer schulpädagogischen Begründung, einer bildungstheoretischen Profilierung, einer erfahrungsorientierten Hermeneutik und Didaktik sowie einer Pluralitätsfähigkeit formulieren auch heute gültige Kriterien für die Weiterentwicklung des religionsdidaktischen Konzepts eines ‚schulisch beheimateten‘ Religionsunterrichts.

Dr. Werner Simon
 Professor für Religionspädagogik,
 Katechetik und Fachdidaktik Religion an
 der Katholisch-Theologischen Fakultät der
 Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
 55099 Mainz

-
- 58 Der Religionsunterricht 1976 [Anm. 2], 131.
- 59 *Mette, Norbert*: Religionspädagogik und Pädagogik. In: *Ziebertz, Hans-Georg/Simon, Werner* (Hg.): Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 111–118, 113.
- 60 Ebd., 113/114.
- 61 Vgl. *Schweitzer, Friedrich*: Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003; *Groß, Engelbert* (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004; *Kuld, Lothar/Bolle, Rainer/Knauth, Thorsten* (Hg.): Pädagogik ohne Religion? Beiträge zur Bestimmung und Abgrenzung der Domänen von Pädagogik, Ethik und Religion, Münster 2005; *Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R.* (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh–Freiburg i. Br. 2006; *Schluß, Henning*: Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion, Wiesbaden 2010.

Den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht weiterdenken

Klaus König

Der Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht ist eine bedeutsame Wegmarke für die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik und für die Praxis des Religionsunterrichts. Er spiegelt Fragen und Probleme, die sich dem Fach aus den kulturellen Bewegungen der 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts gestellt haben und fasst wegweisende Antworten zusammen. Nach 40 Jahren religiöser, kultureller und schulischer Veränderungen lässt sich der Beschluss als historisch virulentes Dokument lesen. Er kann aber auch anregen, einzelne Kategorien, Denkanstöße und Argumente zu aktualisieren und weiterzudenken. Dies ist plausibel, weil der Synodenbeschluss grundsätzliche Perspektiven beinhaltet, die sich durch das Dokument nicht einfach erledigt haben. Die Fragen nach der Basis, Ausrichtung und Begründung des katholischen Religionsunterrichts stellen sich vielmehr auf dem Hintergrund des erreichten Argumentationsstands weiter. Selbstverständlich hat es in den Jahrzehnten seit der Verabschiedung des Dokuments viele Entwürfe, Konzeptionen und Anregungen gegeben, die unterschiedliche Intentionen weiterentwickelt haben.¹ Diese

werde ich hier weder resümieren noch einen weiteren Entwurf vorstellen. Vielmehr möchte ich einige zentrale Aussagen des Synodenbeschlusses aufgreifen, um sie prospektiv zu bearbeiten.

1. *Basis: Von der konfessionskirchlich gebundenen zu einer konfessionsfreien Mehrheit*

Der Synodenbeschluss beschreibt eine Öffnung des Religionsunterrichts für gläubige, suchende und atheistische Schüler/-innen, indem er Bildungsaufgaben für alle drei Gruppen benennt.² Er konnte davon ausgehen, dass zu Beginn der 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts ca. 95 % der Adressaten des Religionsunterrichts getaufte Mitglieder einer der Konfessionskirchen gewesen sind. Diese Situation hat sich deutlich verändert, da gegenwärtig die Zahl der Menschen ohne eine konfessionskirchliche Taufe steigt und inzwischen eine große weltanschaulich relevante

1 Vgl. etwa die Übersicht in Grümme, Bernhard/Lenhard Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012.

2 Vgl. Synodenbeschluss: Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluss. In: Bertsch, Ludwig u.a. (Hg.): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i.Br. – Basel – Wien 1989, 123–152, 2.5.1.

Gruppe in Deutschland bildet.³ Da zudem der prozentuale Anteil der Getauften bei den Neugeborenen die 50%-Marke im Durchschnitt nicht überschreitet,⁴ wird die Zahl der Konfessionslosen noch wachsen. Zwar gibt es regionale Unterschiede, der Zensus von 2011 weist aber auch nach, wie der Anteil der Menschen ohne Mitgliedschaft in einer Konfessionskirche auch in den eher katholisch geprägten Bundesländern (Bayern, Saarland, NRW und RLP) steigt.

Konfessionslosigkeit ist ein Begriff, der von der Konfession ausgeht und den Eindruck erweckt, im Fehlen einer ausweisbaren Konfession liege ein Defizit. Nur von diesem Mangel her wird die Gruppe der Konfessionslosen aber falsch wahrgenommen, denn ihr Spektrum ist inhaltlich breit: Es reicht von Menschen, für die eine tradierte Religion überhaupt keine Frage oder Anstoß ist, über diejenigen, die eine deutlich individualisierte Religiosität ohne einen sichtbaren Anschluss an nur eine religiöse Tradition praktizieren, bis hin zu bekennenden Christinnen und Christen, die ihr Christsein z.B. in kirchlich ungebundenen Formen leben.⁵ Ähnlich breit lässt sich die Gruppe der

getauften Christinnen und Christen charakterisieren, da die Mitgliedschaft in einer Konfessionskirche – zumal bei Kindern und Jugendlichen – keine hinreichende Bedingung für ein religiöses oder religiös suchendes Selbstverständnis bildet.⁶

Die Ausgangslage hat sich im Vergleich zur Situation, die die Synode beschreibt, nicht nur im Detail verbreitert, es wächst vielmehr eine Gruppe an Lernenden, die von dem in der Synode beschriebenen Religionsunterricht gar nicht erfasst wird und die durch das Trias-Argument auch keinen Zugang zum Fach Katholische Religion besitzt. Die konfessionsinterne Öffnung, die das Dokument mit der Würdigung von gläubigen, suchenden und ungläubigen Schülerinnen und Schülern festschreibt, muss weitergehen, wenn nicht einer wachsenden Gruppe von Lernenden die Teilnahme an religiösen Bildungsprozessen in der Schule verwehrt werden soll. Für die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung dieser Öffnung hat das Dokument der Synode Linien gelegt, die sich weiter ausziehen lassen:

■ Die Berücksichtigung konfessionsfreier Schüler/-innen ist auch im konfessionellen Religionsunterricht möglich, wenn Konfession kein Zulassungskriterium für das Fach, sondern eine Perspektive für Auswahl und Erschließung von Religion ist.⁷ Auf diesem Hintergrund plädiert Ulrich Kropač für einen Gaststatus konfessionsfreier Lernender im konfessionellen Religionsunterricht, der

3 Aktuelle Zahlen beruhen auf dem Zensus von 2011, vgl. https://ergebnisse.zensus2011.de/#StaticContent:00,BEG_1_5_4,m,table (Stand: 19. August 2014). Demnach sind 31,2% der Deutschen Mitglied der Katholischen Kirche, 30,8% Mitglied der Evangelischen Kirchen, 5% sind Mitglied anderer Kirchen und Religionsgemeinschaften, während 33% kein Mitglied in einer Religionsgemeinschaft öffentlichen Rechts sind.

4 Belege für die Taufzahlen bei Kropač, Ulrich: Religiöses Lernen im Zeichen von Entkonfessionalisierung. Zukunftsperspektiven konfessionellen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. In: RpB 70/2013, 79–90, Anm. 3 und 4.

5 Vgl. die Typologie der Konfessionslosigkeit als Entkirchlichung, religiöse Unbestimmtheit und multiple Säkularität bei Domsgen, Michael: Konfessionslosigkeit. Annäherungen über einen Leitbegriff in Ermangelung eines besseren. In: Ders./Evers, Dirk (Hg.): Herausforderung Konfessionslosigkeit. Theologie im säkularen Kontext, Leipzig 2014, 11–27.

6 Dies belegen viele empirische Untersuchungen zum religiösen Selbstverständnis von Getauften, explizit finden sich diesbezügliche Ergebnisse im internationalen Vergleich bei Kalbheim, Boris/Ziebertz, Hans-Georg: Konfessionslosigkeit, Humanismus und religiöse Traditionen in Europa. Eine empirische Studie über konfessionslose Jugendliche. In: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) 32–56.

7 Vgl. die diesbezüglich instruktive Argumentation von Kahrs, Christian: Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen Fachbereich Religion – obligatorisch für alle, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 2009.

durchaus auf dem Fundament des gegenwärtigen Rechtsstatus praktikierbar ist.⁸

- Selbst wenn die Modifikation des Konfessionsbegriffs eine Integration von Lernenden ohne konfessionskirchliche Bindung ermöglicht, so ist damit noch nicht entschieden, ob ein von der Sache her konfessioneller Religionsunterricht für die religiöse Bildung dieser Gruppe auch nötig oder sinnvoll ist? Da jegliches Argument konfessioneller Beheimatung wegfällt, muss die Argumentation an der Sache ansetzen. Zieht man die Linien der Synode für die Konfessionalität weiter aus, wird deutlich, dass die Vollgestalt von Religion in religiösen Lernprozessen eine Binnenhermeneutik benötigt, weil zu ihr auch Bekenntnis, Gestaltung und Ausdruck gehören. Religiöse Bildung kann und darf Religion nicht in reduzierter Form präsentieren, weil dadurch weder die Sache noch die Adressaten religiöser Bildung ernst genommen wären. Dies erfüllt ein Religionsunterricht, „in dem es zumindest eine Sprecherin bzw. einen Sprecher gibt, Religion von innen her auszusagen, Religion in ihrer Vieldimensionalität anzuspüren und substantiell zu verhandeln.“⁹ Eine Nagelprobe für die Bedeutung von Konfession im Religionsunterricht liegt in der Frage, welchen Stellenwert performative Akte, die Steigerung religiöser Ausdrucks- oder Partizipationskompetenz für eine Lerngruppe haben sollen, in der ggf. die Mehrheit der Lernenden konfessionslos ist.¹⁰

2. Ausrichtung: Von der Plausibilisierungszintention zum Relevanzparadigma

„Der Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.“¹¹ Diese vielzitierte Grundintention des Synodenbeschlusses akzentuiert den Religionsunterricht als ein Fach, das Religion und Glaube vor dem Hintergrund primär philosophischer Anfragen und gesellschaftlicher Kritik der 60er- und 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts durch gute Gründe zu plausibilisieren hatte. Die Integration der historisch-kritischen Exegese biblischer Texte, fundamentaltheologischer Aufbrüche und strukturell befreiender Praxisbeispiele galten als geeignete Mittel, diese Intention nicht nur im gymnasialen Unterricht umzusetzen. Das Plausibilisierungsgebot ist gegenwärtig nicht obsolet geworden, es situiert sich aber in

oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? In: *Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim* (Hg.): *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart 2013, 181–194. *Käbisch, David*: *Religionsunterricht und Konfessionslosigkeit. Eine fachdidaktische Grundlegung*, Tübingen 2014 votiert für eine Integration performativer Elemente in den Religionsunterricht mit Konfessionslosen, da schulisches Handeln durchgängig ein Probehandeln ist – z.B. wird auch die Rezension eines Romans im Fach Deutsch nicht veröffentlicht. Allerdings schränkt er dies auch ein: „Das ‚Inszenieren‘ und ‚Probehandeln‘ im Unterricht soll diese Entwicklungsaufgabe (zur Perspektivenübernahme und Imaginationsfähigkeit, Erg. K.K.) ‚ganzheitlich‘ (im Sinne eines Lernens mit Kopf, Herz und Hand) unterstützen und dient nicht der Einübung, sondern allein der Reflexion einer religiösen Praxis.“ (ebd., 305) Insgesamt kommt David Käbisch zum Ergebnis, dass die bislang diskutierten Formen der Perspektivenvielfalt, der Differenzhermeneutik sowie der Möglichkeit der Freiheit des religiösen Bekenntnisses im konfessionellen Religionsunterricht diesen auch für die Gruppe der Konfessionslosen in ausreichender Weise grundlegen.

11 Synodenbeschluss [Anm. 2], 2.5.1.

8 Vgl. Kropač 2013 [Anm. 4]. Der noch genau auszugestaltende Gaststatus konfessionsfreier Schüler/-innen kann nur ein erster, wichtiger Schritt der Integration sein, wenn diese Gruppe weiter wächst.

9 Schambeck, Mirjam: Religiöse Welterschließung – mehr als nur ein mäanderndes Phänomen. Plädoyer für eine positionelle Auseinandersetzung mit Religion. In: *RpB* 69/2013, 53–64, 63.

10 Zur Diskussion um performative Elemente vgl. Porzelt, Burkard: *Performativer Religionsunterricht*. Fluch

einem geänderten kulturellen Rahmen. Wenn postmoderne Pluralisierung u. a. meint, die Signaturen von Rationalität breiter zu fassen, geistes- und sozialwissenschaftliche Argumente als grundsätzlich widerstrebende Denkformen zu betrachten und Begründungen als standortgebundene Muster der Einzelperson zu werten, verlieren Plausibilisierungen außerhalb naturwissenschaftlicher Kategorien an Evidenz. Es ist deshalb nachvollziehbar, wenn junge Menschen für die Frage nach Religion ein Kriterium suchen, das die Stimmigkeit der Argumentation überschreitet: Sie finden es in der Relevanz von Religion für die Gestaltung der Lebenspraxis.¹² Die Grundanforderung an Religion besteht nun in der Frage, ob sie für das eigene Leben signifikante, konkrete Wirkungen besitzt, die sich von dem abheben, was auch ohne tradierten Glauben erlebbar ist. Darin liegt ein bedeutsamer Wechsel im Zugang zur Religion vor. Denn die von der Synode favorisierte Plausibilisierungsintention geht von den Inhalten und Praktiken des Christentums aus, die auf die Fragen des Lebens bezogen und von den Erfahrungen der Menschen her verstanden werden sollen. Die Relevanzanforderung dreht die Perspektive um, indem sie die Situationen des Lebens in den Vordergrund stellt und dann fragt, ob Elemente religiöser Überlieferung für deren konkrete und praktische Bearbeitung bedeutsam sind. „Nicht das Subjekt fügt sich ein in den von der Religion aufgespannten *ordo*; vielmehr wird Religion selbst in einen *ordo* eingefügt, nämlich den der Biografie.“¹³ Falls dies nur tendenziell für eine Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zutrifft, ist es wohl berechtigt, von einem erns-

ten Paradigmenwechsel zu sprechen.¹⁴ Denn der Zugang über persönliche Relevanz nimmt im Vergleich zur Plausibilisierung der Sache Tradition nicht mehr als Denk- und Orientierungsreservoir, sondern unter biografietauglichen Aspekten zur Kenntnis, ordnet Wahrheit nicht mehr als Anspruch ein, sondern dem persönlichen Nutzen unter und wertet Transzendenz nicht mehr als unbedingtes Gegenüber, sondern als Mittel für die Steigerung und Sicherung von Erlebnisqualität. Von der Seite der Jugendlichen her gesehen bedeutet das Relevanzbedürfnis dagegen

- keine Reduktion von Religion und Glaube auf Ethik, weil die Anforderungen sich auf das Denken, Fühlen und Handeln – also auf das personale Selbstverständnis – beziehen;
- keine bloße Instrumentalisierung von Religion und Glaube für das Erreichen vorgegebener Ziele, sondern eine Suche nach einem Gehalt, der mein Eigensein profiliert, meinem Leben Kohärenz verleiht und dabei durchaus auch Elemente enthalten darf, die neben dem Mainstream liegen;
- keine inhaltliche Beliebigkeit von Wirkungen, sie müssen vielmehr den erreichten Stand von Freiheit, Selbstverantwortung und Beziehungsfähigkeit vertiefen.

Nun lässt sich – durchaus mit Argumenten des Synodenbeschlusses – sagen, dass dieser Paradigmenwechsel für das Fach Religion in der Schule keine Bedeutung besitzt. Denn wie jedes andere Fach muss auch Religionslehre zunächst von der Gegebenheit des Gegenstandsbereichs in seiner wissenschaftlichen Reflexion ausgehen. Mit dem von der Synode angestoßenen

12 Vgl. Sellmann, Matthias: Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie. In: Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012, 25–55, 37.

13 Ebd., 48.

14 Auch der performative Akzent verbleibt in der Plausibilisierungsintention, da er Inszenierungen und Probehandeln von der Praxis der Religion her denkt und lediglich die weithin ausgefallene religiöse Praxis kompensieren will. Auf diese Weise werden nicht biografiebestimmte Relevanzen der Lernenden aufgenommen, sondern die Religion wird von ihrer praktischen Seite her gezeigt.

korrelativen Strukturprinzip ist eine Vermittlung von Sache und Person erreicht, die die Vorgängigkeit religiöser Tradition sowie die Lebenssituationen der Gegenwart in gleicher Weise ernst nehmen. Subjektorientierung kennt dort ihre Grenze, wo eine Systematik oder Struktur des Gegenstandsbereichs prinzipiell verlassen wird. Die biografischen Relevanzbedürfnisse der Lernenden bilden einen Akt, der von den Subjekten selbst auf dem Hintergrund einer vertieften Auseinandersetzung mit der Sache der Religion geleistet werden muss und daher keine Angelegenheit religiöser Bildung in der Schule ist.

Andererseits lehrt gerade das Synodendokument, Positionen der Lernenden auch dann zu berücksichtigen, wenn sie – wie der „ungläubige“ Standpunkt – der Sache der Religion entgegenstehen. Würde Korrelation auf Lernende, die ohnehin einen positiven Bezug zur Sache besitzen, begrenzt, verlöre sie ihr Potential als didaktische Struktur. Es kommt vielmehr auf den Modus an, der religiöse Bildung aus dem beschriebenen Antagonismus zwischen Plausibilisierung der Sache und biografiebezogenen Relevanzanforderungen löst. Ich skizziere eine Möglichkeit:

- Da die Arbeit an personaler Identität, an der Kohärenz der eigenen Biografie in einem kulturellen Rahmen erfolgt, kann religiöse Bildung verdeutlichen, dass er von Aspekten des Christlichen mitgeprägt ist. Dies bedeutet, es gibt Wirkungen von Religion, von Christlichem, die für die subjektive Identitätsarbeit eine nur schwer hintergehbare Bedingung sind, weil sie zu den strukturellen Merkmalen mitteleuropäischer Kultur gehören. An der Sakralisierung der Person und der Geltung von Menschenrechten, einer bestimmten Wertung von Familie, Kindheit, Bildung und Arbeit, Maßstäben ethisch motivierter Praxis sowie den Grundlagen kulturell-technischer Bearbeitung natürlicher Ressourcen ist Christliches

mitbeteiligt.¹⁵ Damit sind einerseits schon Strukturen benannt, die für die angezielten Eigenheiten personaler Identität signifikant sind, es wird andererseits aber auch deutlich, dass Differenzierungsgewinne und Abgrenzungen des eigenen Lebensweges durch den Rückgriff auf Christliches schwer zu erreichen sind, da die Strukturen für alle gelten, die sich nicht explizit einer anderen Tradition zugehörig fühlen. Religionsunterricht müsste also die Relevanzbedürfnisse Jugendlicher zum Thema machen, indem er Aspekte der Inkulturation von Christlichem für ihre Lebenswelt bearbeitet.¹⁶ Auf diese Weise könnten sachliche Gehalte als Wirkzusammenhänge angeeignet werden, die Bedingungen für eine Erfüllung der gewünschten Relevanz formulieren.

15 Für die genannten Bereiche nenne ich aus der großen Zahl von möglichen Belegen nur eine kleine Auswahl:

PERSON UND MENSCHENRECHTE: *Joas, Hans*: Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte, Berlin 2011.

FAMILIE: *Mitterauer, Michael*: Warum Europa? Mittelalterliche Grundlagen eines Sonderwegs, München 2003, 70–108.

KINDHEIT: *Lutterbach, Hubertus*: Kinder und Christentum. Kulturgeschichtliche Perspektiven auf Schutz, Bildung und Partizipation zwischen Antike und Gegenwart, Stuttgart 2010.

ARBEIT: *Maier, Hans*: Welt ohne Christentum – was wäre anders? Freiburg i.Br. – Basel – Wien 1999, 64–90.

16 Vgl. *König, Klaus*: Kirchengeschichte als Inkulturationsgeschichte von Christlichem (re-)konstruieren. In: *Büttner, Gerhard/Mendl, Hans/Reis, Oliver u.a.* (Hg.): Religion lernen (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 2: Kirchengeschichte), Hannover 2011, 38–52.

3. Die kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftliche Begründung weiterdenken

Nachhaltig haben die drei Begründungsebenen des Synodentextes, die dort pädagogisch und theologisch entfaltet werden,¹⁷ gewirkt. Sie lösen den Religionsunterricht aus der primär kirchlichen Begründung, Religionsunterricht legitimiere sich als Ort der Glaubensweitergabe, und geben ihm eine breite, eigenständige Basis. Insofern ist die Grundintention auch gegenwärtig noch von großem Wert, im Einzelfall ergeben sich jedoch Modifikationen.

3.1 Von der kulturgeschichtlichen zur religionskulturellen Begründung

Dieses Argument begründet das Fach Religion von den in unserer Kultur sicht- und bemerkbaren Prägungen, die durch das Christentum erfolgt sind und die von den Lernenden kennengelernt und beurteilt werden sollen. Es bezieht sich ausschließlich auf kulturelle Prägungen durch das konfessionell verstandene Christentum.

In den letzten 40 Jahren haben sich die Verbindungen von Religion und Kultur erheblich ausgedehnt. Es ist eine Religionskultur entstanden, die auf sehr differente Weise, mit unterschiedlichen Intentionen und in verschiedenen Formen und Medien, mit Motiven, Themen und Ausdrucksformen von Religion umgeht.¹⁸ Um die Breite der Religionskultur wahrzunehmen, bietet sich ein weiter, anthropologischer oder funktionaler Religionsbegriff als

heuristische Kategorie an. Die Akteure dieser Religionskultur sind alle Personen, Gruppen, Institutionen und Medien, die sich mit Religion beschäftigen. Ihre Nähe oder Distanz zu tradierten Religionen spielt für die Zugehörigkeit zur Religionskultur keine Rolle. Dabei kommt Religiöses explizit oder eher verdeckt, komisch und spielerisch oder ernsthaft und existentiell, kritisch oder instrumentell zum Ausdruck, Grenzen inhaltlicher oder formaler Art gibt es nicht. Parallel zur breiten Religionskultur ist eine theologische Kulturhermeneutik entstanden, die es sich zur Aufgabe macht, unter religionswissenschaftlichen oder /und theologischen Vorzeichen Aspekte der Kultur wahrzunehmen und spezifische Verstehensweisen zu erarbeiten.¹⁹

Da Familie, Kirchengemeinde und auch der Religionsunterricht als Faktoren religiöser Sozialisation in den Hintergrund treten, begegnen Kinder und Jugendliche Religion immer mehr in (pop)kultureller Gestalt und Transformation. Religion wird dabei eher als Element von (Pop)Kultur denn als eine Weise des personalen Existenzverständnisses angeeignet. Es entstehen Bilder, Theorien, Projektionen, die in anderen Zusammenhängen decodiert und neu zusammengesetzt werden.

Aus diesem noch weiter zu klärenden Befund begründet sich religiöse Bildung in der Schule religionskulturell. Denn dieses Fach ist zwar selbst Teil der Religionskultur, es nimmt die Religionskultur aber als Ganzes unter bildenden Vorzeichen in den Blick. Religionsunterricht ist also nicht nur eine Nische der Religionskultur, die neben anderen steht, sondern der Teil, der reflektierend und analysierend auf das Ganze ausgreift. Diese Beziehung ist für beide Seiten wichtig: Die Religionskultur erhält durch einen Religionsunterricht,

17 Vgl. Synodenbeschluss [Anm. 2] 2.3 und 2.4.

18 Vgl. König, Klaus: Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht. In: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen 2012, 98–112.

19 Vgl. etwa Kunstmann, Joachim/Reuter, Ingo (Hg.): Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik populärer Kultur, Paderborn – München – Wien u. a. 2009.

der sie bildend durchdringt, einen Ort, der die Vielzahl ihrer Umgangsformen mit Religion in exemplarischer Weise und gebündelt bedenkt. Religionsunterricht steigert den reflexiven Anteil der Religionskultur, weil er die mannigfaltigen und heterogenen wissenschaftlichen Diskurse, die sich auf die Religionskultur beziehen, an einem Ort zusammenfasst. Damit ist der Religionsunterricht die Instanz, die breitenwirksam reflexive Potenziale in die Religionskultur einbringt und den Lernenden Auseinandersetzungspotenziale mit ihr zur Verfügung stellt.

3.2 Von der anthropologischen zur kommunikativen Begründung

Die anthropologische Basis für den schulischen Religionsunterricht sieht der Synodenbeschluss wesentlich in Situationen und Erfahrungen des individuellen und sozialen Lebens, die Fragen nach dem Ganzen stellen und „zur Sinndeutung herausfordern“²⁰. Das Christentum und ihm folgend der Religionsunterricht gelten nicht als bloßes Reservoir von Antworten auf diese Fragen, vielmehr wird ein inhaltlich differenzierter Umgang mit ihnen vorgeschlagen, der z.B. vorhandene Antworten vertieft, den Menschen selbst infrage stellt, um erst dann zu einer Klärung der Fragen durch den Bezug zur Hl. Schrift und kirchlichen Tradition beizutragen.²¹

Die Frage nach den anthropologischen Bedingungen von Religion und Religiosität stellt sich durch den Bedeutungswandel religiöser Tradition verschärft. Gegenwärtig wird die Sichtweise des Synodenpapiers – bei Modifikationen im Einzelnen – prinzipiell bestätigt: Religion bildet keine von der Natur gegebene anthropologische Konstante, Menschen haben aber durch die gegebene Aufforderung zur

Deutung von sich und der Welt eine Offenheit für religiöse Fragen und Antworten.²²

Innerhalb eines Begründungsdiskurses für das Fach Religion in der Schule ist der anthropologische Hinweis wichtig, er muss aber auch auf empirisch erhobene Wirklichkeiten bezogen werden, wenn er seine Aufgabe erfüllen soll. Denn die beschriebene anthropologische Offenheit kann durch andere, z.B. philosophisch grundierte Argumente gefüllt werden. Welchen Wert besitzt eine anthropologische Begründungslinie,

- wenn Kinder und Jugendliche schon welt- und lebensdeutende Antworten besitzen, die vielleicht vorläufig sind, für die aber auf dem Hintergrund ihrer nichtreligiösen Ausrichtung eine reflektiert religiöse Argumentation keine Aussagekraft besitzt?²³
- wenn eine religiöse Selbstsozialisation in der Begegnung mit (pop)kulturellen Medien bei jungen Menschen zu einigermaßen festen, subjektiv plausiblen weltanschaulichen Bildern und Theorien führt?
- wenn durch die Anforderungen und Chancen der gegenwärtigen Lebenswelt die großen Fragen nach dem Sinn von Welt und Existenz mit den kleinen Transzendenzen beantwortet werden, sodass die große Transzendenz der Religion Antworten auf Fragen anbietet, die zu stellen immer weniger notwendig ist?

Das Synodenpapier hat die anthropologische Begründung hinter die kulturgeschichtliche

22 Vgl. Grümme, Bernhard: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.Br. 2012, 445–472.

23 Vgl. die Frage von Gärtner, Claudia: Alles nur eine Frage der Sprache? „Jugenddogmatik“ als Herausforderung für Religionspädagogik und Dogmatik. In: RpB 69/2013, 43–53, 52: „Weder Religionspädagogik noch Dogmatik stellen sich m.E. in der gebotenen Schärfe den Anfragen, die aus der wachsenden Anzahl von nicht-religiösen Weltdeutungsmodellen bzw. Lebenslogiken resultieren.“

20 Synodenbeschluss [Anm. 2], 2.3.2.

21 Ebd., 2.4.2.

gerückt. Das erweist sich als sachlich richtig, weil eine gegebene Offenheit für Religion gegenwärtig nur tragend in den Begründungsdiskurs eingebracht werden kann, wenn Religion als Diskurspartner praktisch und relevant existiert. Da sich aber zurzeit das kulturgeschichtliche Argument in ein religionskulturelles hinein pluralisiert, benötigt das anthropologische Argument eine deutlich kommunikative Ausrichtung. Denn mindestens ebenso wichtig wie die Offenheit für religiöse Fragen ist die Fähigkeit, sich von verschiedenen Seiten darüber auszutauschen, welche Wirkungen verschiedene weltanschauliche Grundpositionen haben können und welche Rückschlüsse von beschreibbaren Wirkungen auf Grundpositionen möglich sind. Eine anthropologisch-kommunikative Begründung des Faches Religion müsste demnach beschreiben, dass die Fähigkeit, Weltdeutung zu leben, weiterzuentwickeln und zu kommunizieren eine Grundlage für die Bildungsaufgabe des Faches ist.

3.3 Von der gesellschaftlichen zur welterschließenden Begründung

Im Zuge einer allgemeindidaktischen Entwicklung, die schulische Bildung auf einen Beitrag zur Bearbeitung von individuellen und mehr noch von gesellschaftlichen Schlüsselproblemen ausgerichtet hat, sollte auch das Fach Religion einen Ort finden, indem es prophetisch-kritische Potenziale der religiösen Tradition in die Diskussion gesellschaftlicher Fragen einbrachte. Damit formulierte der Synodenbeschluss ein drittes Standbein der Begründung religiöser Bildung in der Schule.

Die seitdem zunehmende Ausdifferenzierung und Eigenheit gesellschaftlicher Teilsysteme mit ihren spezifischen Formen theoretischer und praktischer Rationalität führen zu einem Wechsel in der Begründung schulischer Bildungsaufgaben. Im Vordergrund steht gegenwärtig eher die Ermöglichung von Orientierung im pluralen Geflecht von Mehrperspektivität,

die durch die Präsentation und Erarbeitung von Modi der Welterschließung überhaupt erst verstanden werden soll.²⁴ Den Schülerinnen und Schülern soll prinzipiell klar werden, dass die Welt und ihr Leben nicht als solche zugänglich sind, sondern nur über unterschiedliche Brillen und Modelle, die wiederum eigene Rationalitätsformen und Aufgabenbereiche besitzen. Von einer ästhetischen Warte aus blicken Menschen anders auf sich selbst und die Welt als von einer naturwissenschaftlichen oder religiösen Perspektive. Orientierung bietet diese Form der Erschließung, weil spezifische Zuständigkeiten erschlossen und Übergriffe kritisiert werden können, was für den religiösen Modus die kritische Intention des Synodentextes auf einer epistemologischen Ebene umsetzt. Da Religion einen bestimmten Zugang zur Welt bietet, gehört das Fach in den Kanon schulischer Bildung. Der religiöse Blick konstituiert sich als ein Modus neben anderen, er muss zunächst in seiner Eigenart bestimmbar sein. Dies bildet für jeden Modus eine fachdidaktische Grundaufgabe – auch für die Religionsdidaktik.²⁵ Soll der Eigensinn des religiösen Wirklichkeitszugangs sachgemäß zur Geltung kommen, bedarf es eines reflexiven binnenhermeneutischen Akzents, was auch hier für eine konfessionelle Durchdringung des Lerngegenstands spricht.²⁶

24 Die Vorlage dafür liefert *Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda* (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, 100–150, 113.

25 Vgl. *Kropač, Ulrich*: Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationsdiskurs. In: *Ders./Langenhorst, Georg* (Hg.): Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen 2012, 66–83.

26 Vgl. den Bezug zu *Kahrs* 2009 [Anm. 7] und *Kropač* 2013 [Anm. 4] in Abschnitt 1 dieses Beitrags, eine Begründung für die Trias sehe ich hier nicht. Der binnenhermeneutische Akzent schließt

Eine zweite didaktische Aufgabe liegt in der Verhältnisbestimmung der Modi zueinander. Dies ist für den Legitimationsdiskurs des Faches Religion von Belang, weil sich die Qualität von Bildung nicht nur an der Separierung der Wirklichkeitszugänge, sondern auch an möglichen Vernetzungen entscheidet und von daher der Ort des Religionsunterrichts mitzubestimmen ist. Bildet Religion, weil sie für das Ganze des Lebens als „alles bestimmende Wirklichkeit“²⁷ zuständig ist, einen Modus, der doch über den anderen steht? Oder ist umgekehrt die zivilisatorische Dominanz von Ökonomie und Naturwissenschaft so groß, dass sich der Eigensinn von Religion kaum entfalten kann und der religiöse Wirklichkeitszugang eine intellektuelle Spielerei der Schule bleibt? Beziehen sich die Rationalitätsformen der Modi komplementär oder kontrastiv aufeinander? Gibt es Überschneidungen oder stehen sie deutlich voneinander getrennt nebeneinander? Ist Religion

ein Modus, der die Eigenlogik anderer Modi akzeptiert und sie lediglich an ausgewählten Stellen vertiefend, kritisch oder affirmativ begleitet?

Da die Beantwortung dieser Fragen wiederum von bestimmten Brillen der Weltsicht abhängig ist, müssen sie nicht abschließend geklärt, sondern reflexiv bearbeitet werden, um die Begründung religiöser Bildung in der Schule weiterzudenken.

Klaus König

*Akademischer Direktor am Lehrstuhl für
Didaktik der Religionslehre, für Katechetik
und Religionspädagogik an der
Theologischen Fakultät der Katholischen
Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Ostenstr. 26–28, 85072 Eichstätt*

Außenperspektiven auf Religion und konfessionelles Christentum immer notwendigerweise ein, weil ohne soziologische, philosophische, psychologische u.ä. Außenperspektiven die bildende Bearbeitung von Religion unsachgemäß ist.

- 27 Ruster, Thomas: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg i. Br. – Basel – Basel – Wien 2000, 7.

Sache von Staat und Kirche

Religionsunterricht geht nicht nur Pädagogen an¹

Hans Maier

Vorwort

Religionspädagoginnen und Religionspädagogen beziehen sich im Allgemeinen auf den Synodenbeschluss als paradigmatischen Bruch, feiern ihn als Vollzug der anthropologischen Wende der Religionspädagogik, als Beginn einer neuen Ära des schulischen Religionsunterrichts. Dass der Beschluss damals heftig umstritten war – und bis heute bleibt –, gerät dabei leicht aus dem Blick. Außerhalb des religionspädagogischen Diskurses hat es harte Anfragen gegeben, die leicht ausgeblendet werden. Eine solche zeitgenössische Mahnstimme soll hier zur Vervollständigung des in den RpB entfalteten Erinnerungsbildes zu Wort kommen, die des langjährigen (1970–1986) bayerischen Kultusministers Prof. Dr. Hans Maier. Als engagiertes Mitglied des „Zentralkomitees der Deutschen Katholiken“ (ZDK), dem er von 1976 bis 1988 als Präsident vorstehen sollte, war er als Synodale von Anfang bis Ende vor Ort.²

Immer wieder hat er sich als Jurist, Politiker und Laienvertreter in die Diskussion eingemischt und dabei vor allem die Arbeit der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen deut-

lich, kritisch und rhetorisch zugespitzt angefragt. Sein mahnendes Votum: Für den Religionsunterricht könne es „keine andere Richtschnur als die Lehre der Kirche geben“, er dürfe nicht zur „Spielwiese rührender oder gefährlicher Weltverbesserer“ verkommen. Mit Einverständnis des Autors dokumentieren wir im Folgenden einen Beitrag, der am 7. Februar 1975 im „Rheinischen Merkur“ veröffentlicht wurde.

Georg Langenhorst

Das Gespräch über den Religionsunterricht hat sich in den letzten Jahren ganz in den „inneren Kreis“ der Religionspädagogen verlagert. Offenheit für die „elementaren Bedürfnisse“ des Schülers, Rücksicht auf die „Gesellschaftsbezogenheit“ aller Schulfächer im „nachcurricularen Zeitalter“, „Orientierungshilfe“, „Identitätsstärkung“, „didaktische Freisetzung“ – das waren die Hauptstichworte der Diskussion. Im Chor der Stimmen traten – selbst innerhalb der Kirche – Theologie und Lehramt hörbar zurück. Vollends die weltliche Seite war kaum mehr in der Diskussion vertreten. Denn was Verfassungsjuristen, Politiker, Verwaltungsleute zum Religionsunterricht zu sagen hatten, blieb in der Öffentlichkeit, und zumal bei den Religionspädagogen, ohne Gehör oder machte wenig Eindruck; erst jüngst, seitdem die Diskussion sich den Problemen bikonfessioneller „Öffnung“ des Unterrichts und

¹ Entnommen aus Maier, Hans: Religion und moderne Gesellschaft. Schriften zu Kirche und Gesellschaft, Bd. III, Freiburg i. Br. 1985, 90–93. Vgl. dort auch weitere Rückblicke auf die Synode und den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht, 93–131.

² Vgl. Maier, Hans: Böse Jahre, gute Jahre. Ein Leben 1931ff., München 2011, 264–281.

ökumenischen Fragen zugewendet hat, ist eine gewisse Veränderung eingetreten. Nun ist aber der Religionsunterricht eine klassische *res mixta*, eine Sache zwischen Kirche und Staat – er kann nicht einseitig von der einen oder anderen Seite bestimmt werden, sondern bedarf des Zusammenwirkens beider. Daran erinnert schon der Name Religionsunterricht, der ein Begriff des Staat und Kirche verbindenden Verfassungsrechtes ist, kein innerkirchlicher Begriff (sonst müsste es eher Katechese heißen). Daran erinnert auch die Tatsache, dass Religionsunterricht ordentliches Lehrfach an unseren staatlichen Schulen ist mit allen Konsequenzen (Notengebung, Vorrückung usw.), die sich daraus ergeben. Und endlich erinnert daran der Status des Religionslehrers selbst, der Beamter des Staates in öffentlicher Besoldung unter staatlicher Dienst- und kirchlicher Lehraufsicht ist. Wer das „verwaltenden Religionsunterricht“ nennt, erkennt, dass das Grundgesetz Schule und Unterricht generell unter die verwaltende Aufsicht des Staates stellt; und wer für einen verwaltungsfreien Religionsunterricht eintritt, der muss auch den vom Staat beamteten und besoldeten Religionslehrer verabschieden und zum gemeindlich besoldeten Religionslehrer einer Freiwilligkeitskirche übergehen – ein Drittes ist nicht möglich.

Diesem klaren Sachverhalt werden nun in der religionspädagogischen Debatte eine Reihe von Thesen und Postulaten entgegengehalten: Eine These betrifft die Qualität der Verfassungsgarantie bezüglich des Religionsunterrichts. Eine verfassungsrechtliche „Absicherung“ des Religionsunterrichts, so hört man, sei zwar erwünscht und begrüßenswert, doch könne sie dem Religionspädagogen nur einen formalen Schutz gewähren; inhaltlich, pädagogisch sei das Verfassungsrecht (und das staatskirchliche Vertragsrecht) für den Religionsunterricht belanglos. Denn der Staat umschreibe in den Verfassungen nur einen formalen „Minimalkonsens“; für die pädagogisch-praktische Arbeit

vor Ort „angesichts der bohrenden Fragen der Jugend“ reiche das nicht aus. Folgerichtig versucht man, die erforderlichen Maximen und Direktiven rein innerkirchlich, unter Absehen von Staat und Verfassung, zu gewinnen – übrigens auch hier nicht institutionell, aus Lehramt und Verkündigung, sondern aus einer ins Normative erhobenen Selbstreflexion der Religionspädagogik. Aber ist diese These schlüssig? Enthalten nicht die Verfassungen des Bundes und vor allem der Länder ganz wesentliche inhaltliche Vorgaben für alle Schulfächer, die weit über einen Minimalkonsens hinausgehen? Die Bayerische Verfassung mit ihrem ausführlichen Zielkatalog („Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit“ usw.) steht ja keineswegs allein. (Für manchen Religionspädagogen, fürchte ich, schon zuviel des Konkreten!) Zum anderen enthält das Grundgesetz zum Religionsunterricht eine Bestimmung von größter inhaltlicher Tragweite: dass nämlich der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt wird (Art. 7 GG). Das heißt: Religionsunterricht ist keineswegs eine pädagogische Größe, die durch das Verfassungsrecht nur bestätigt und abgesichert würde; er konstituiert sich vielmehr (als einziges Lehrfach!) unmittelbar aus der Verfassungsnorm. Träger des Verfassungsrechts sind die Kirchen, grundrechtsverpflichtet ist der Staat – und Schüler und Eltern gewinnen hieraus das Recht auf einen Religionsunterricht, der in Übereinstimmung mit den Grundsätzen des betreffenden Bekenntnisses erteilt wird. Für den Religionsunterricht als staatliche Veranstaltung gibt es also keine andere Richtschnur als die Lehre der Kirche.

Ich will hier nicht untersuchen, wie weit sich mancherorts der Religionsunterricht von diesem Postulat bereits entfernt hat, wie manche Schulstunde in diesem Fach als Spielwiese rührender oder gefährlicher Weltverbesserung her-

halten muss. Das wäre ein weites und krauses Feld. Hier kommt es einzig auf den zwischen Staat und Kirche vereinbarten Grundsatz an, und der besagt, dass Religionsunterricht im Sinn der Verfassung nur jener ist, der seinen Inhalt von der Kirche herleitet, der „in konfessioneller Positivität und Gebundenheit“ (so ein berühmtes Diktum von Gerhard Anschütz) erteilt wird. Muss im „nachkonziliaren Zeitalter“ neu definiert werden, was das heißt: in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften? Ich meine nein. Zwei Abgrenzungen erscheinen freilich angesichts der Diskussion der letzten Jahre nötig: Maßstab der „Grundsätze“ ist nicht „die Theologie“ und schon gar nicht „die Pädagogik“; Maßstab ist vielmehr die im Lehramt festgestellte Lehre der Kirche. Für die Pädagogik dürfte das ganz klar sein. Kein Schulfach in einem demokratisch legitimierten Staat (von anderen Staaten nicht zu reden) empfängt seine Form in einem rein pädagogischen Prozess, aus einer puren fachlichen Legitimierung. Vielmehr müssen politische und fachliche Legitimierung zusammenwirken. Daran ist im Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien zu Recht erinnert worden. Parlamente und Regierung bestimmen das unerlässliche Dass und Ob der Bildungsinhalte und Schulfächer (im Rahmen der Verfassung und der national-kulturellen Einheit); die Fachleute gestalten diesen Rahmen aus.

Beim Religionsunterricht ist eine Sonderregelung insofern gegeben, als hier nicht der Staat, sondern die Kirche den Inhalt des Faches in Grundsätzen und Richtlinien festlegt. (Deswegen, nebenbei gesagt, entfällt auch das manchmal zugunsten religionspädagogischer „Selbstbestimmung“ vorgekehrte Argument drohender „roter Lehrpläne“ in SPD-regierten Ländern: Rahmenrichtlinien zum Religionsunterricht können, solange unsere verfassungsmäßige Ordnung gilt, gar nicht vom Staat, sondern nur von der Kirche kommen!) Allerdings, eine Verpflichtung hat der Staat: Nämlich zu

prüfen, ob die Richtlinien für den Religionsunterricht tatsächlich von der Kirche gedeckt und sanktioniert sind, ob also die Forderung der Verfassung erfüllt ist. Dies einmal, weil ein Schulfach nicht von wechselnden pädagogisch-didaktischen Moden abhängig sein kann, vor allem aber, weil eine Verflüssigung und Auflösung der „Grundsätze“ ins subjektive Belieben dem Religionsunterricht die verfassungsrechtliche Geschäftsgrundlage entziehen würde. Ein Religionsunterricht nämlich, der nicht mehr von „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ bestimmt würde (sei es, dass die Kirchen keine Grundsätze mehr hätten oder sie nicht mehr zu formulieren und nach außen zu vertreten wagten); ein Religionsunterricht, der ausschließlich gesteuert wäre von pädagogischen, didaktischen, curricularen Erwägungen – ein solcher Unterricht wäre nicht mehr Religionsunterricht im Sinn der Verfassung. Ihm stünde auch der verfassungsmäßige Schutz (Veranstaltung durch den Staat als ordentliches Lehrfach, Einstellung und Besoldung der Religionslehrer) nicht mehr zu, und es wäre dann nur eine Frage der Zeit, bis der Staat – aus pädagogischen, didaktischen, curricularen Erwägungen – diese überflüssigen Lehrer eines überflüssigen Faches zugunsten anderer Fächer einspart.

Schwieriger liegen die Dinge gegenüber der Theologie. In der Synodenvorlage zum Religionsunterricht, die das Plenum vor kurzem verabschiedet hat, zeigt sich eine deutliche Tendenz, den Religionsunterricht, wenn er schon an anderen Instanzen als an pädagogischen festgemacht werden muss, doch lieber an „der Theologie“ als an der Lehre der Kirche zu orientieren. So entgeht man, angesichts des bekannten Pluralismus der Theologien, einer allzu deutlichen Festlegung auf die kirchliche Verkündigung (ein Wort, das manche Sprecher der Religionspädagogen mehr zu fürchten scheinen als der Teufel das Weihwasser und das denn auch in der Vorlage nicht vorkommt). Aber die Theologie, darauf hat Kardinal Höffner

in der Synodenaula zu Recht hingewiesen, kann nicht RichterIn über das kirchliche Lehramt sein (so wenig wie die Religionspädagogik RichterIn über das Verfassungsrecht).

Die Kirche muss gegenüber Schülern und Eltern mit einer Zunge sprechen, so ist es in Sachen Religionsunterricht mit dem staatlichen Partner vereinbart. So wie die Kirche (und nicht Theologie oder Religionspädagogik) mit dem Staat (und nicht mit Pädagogen oder Curriculum-Instituten) Verträge schließt, so muss sich der Staat, solange diese Verträge gelten, an das gemeinsame Recht und Rechtsverhältnis halten. Er darf nicht, zugespitzt gesprochen, mit der Kirche (falls diese es wollte) gegen die Verfassung konspirieren; er muss an der gemeinsamen Geschäftsgrundlage festhalten; anders ist Religionsunterricht nicht möglich. Gewiss braucht man diese Sachverhalte rechtspolitisch nicht zu akzeptieren. Alternativen zum gegenwärtigen System sind denkbar, wie das Kirchenpapier der FDP zeigt. Nur: diese Alternativen liegen jenseits des heutigen Religionsunterrichts: in einer Gemeindeunterweisung ohne spezifischen verfassungsmäßigen Schutz und ohne staatliche Finanzierung – oder in einer wertfreien „Religionskunde“ als Wahlfach am Rande der Stundentafel der Schule. Ein Drittes, das einigen vielleicht vor-

schwebt, wird es mit Sicherheit nicht geben: Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach, jedoch „pluralistisch“ organisiert, mit weitgehender Dispositionsfreiheit der Pädagogen; einen staatlich beamteten und besoldeten Religionslehrer, der die Lehren seiner Kirche erst einmal vor (ungreifbare) pädagogische Instanzen (Curriculum, Didaktik) zieht, ehe er sie vorträgt und vertritt. Nochmals: Religionsunterricht ist eine Sache von Staat und Kirche. Keine Seite kann aus ihrer Verantwortung ausbrechen ohne Konsequenzen für das Ganze. Werden die „Grundsätze“ disponibel, fällt zugleich der staatliche Schutz. Das sollte auch im nachkonziliaren und „nachcurricularen“ Zeitalter Politikern, Kirchenleuten wie Religionspädagogen klar sein.

Dr. Dr. h.c. Hans Maier em.

Bis 1999 Professor für Christliche Weltanschauung, Religions- und Kulturtheorie an der Ludwig-Maximilians-Universität München

1970–1986 Bayerischer Kultusminister

1976–1988 Präsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken

„Greifbare, nachweisliche Wirkungsgeschichte“

Ulrich Kropač im Gespräch mit Wolfgang Nastainczyk
über den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht

Dr. Wolfgang Nastainczyk, geboren 1932, war von 1967 bis 1997 Ordinarius für Praktische Theologie (Religionspädagogik und Katechetik) an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg. Während der Würzburger Synode wurde er zum Berater berufen. In dieser Eigenschaft hat er an der Entstehung des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ persönlich mitgewirkt. Anlässlich der Verabschiedung dieses Grunddokuments zum Religionsunterricht vor 40 Jahren hat Ulrich Kropač mit Wolfgang Nastainczyk ein Zeitzeugengespräch geführt.

Kropač: Ein heute 40-Jähriger steht, eine bürgerliche Durchschnittsbiografie vorausgesetzt, vor einer ersten Lebensbilanz, die vielleicht ganz ordentlich ausfällt: verheiratet, ein oder zwei Kinder, einträglicher Beruf, möglicherweise sogar ein eigenes Haus. Lässt sich das auf den Synodenbeschluss übertragen, der vor 40 Jahren auf der Würzburger Synode geboren wurde? Kann auch er auf Vorzeigbares zurückblicken?

Nastainczyk: Die zuletzt gestellte Frage ist nach meinem Dafürhalten ganz klar und eindeutig, und zwar mit einem uneingeschränkten Ja, zu beantworten. Der fragliche Synodenbeschluss hat ja, wie man allgemein sagt, ein vergleichsweise günstiges Schicksal gehabt, im Vergleich zu anderen Veröffentlichungen und Beschlüssen dieser Synode, die nicht weiter zum Zug gekommen sind. Er hat eine greifbare,

nachweisliche Wirkungsgeschichte gehabt, insofern er das Selbstverständnis des deutschen Religionsunterrichtes geprägt hat. Und das ist, soweit ich sehe, im Grunde geblieben bis zur Stunde, trotz aller Erweiterungen. Insgesamt glaube ich, dass jene, die damals mitgewirkt haben, sagen können: „Wir haben etwas geschafft“, „Es ist etwas aus dem geworden, was wir zu tun bemüht waren“.

Kropač: Nicht wenige Leser/-innen der *Religionspädagogischen Beiträge* heute haben keinerlei eigene Erinnerungen an die Kirche in den 1970er-Jahren. Für sie ist das Geschichte. Sie selbst waren damals Berater der Synode. Wie haben Sie – Sie waren zu dieser Zeit um die 40 Jahre alt – die Kirche erlebt? Vielleicht gerade auch im Kontrast zu heute – 2014?

Nastainczyk: Zunächst zu meiner Funktion. Ich bin als Berater in die Synode gekommen, d. h., ich war nicht ab der ersten Stunde tätig. Die Berater wurden in der ersten Sitzung bestimmt und gewählt, so dass ich also an einigen Entscheidungen nicht mitwirken konnte. Wir hatten zwar eingeschränkte Rederechte, aber faktisch spielte das keine Rolle. Aber es ist auch nicht unwichtig, weil eben doch die Grundentscheidungen durch die gewählten Mitglieder auf der ersten Sitzung zustande gekommen waren.

Kropač: Sie konnten sich also als Berater einschalten, indem Sie gute Argumente für Ihre

Position zum Religionsunterricht ins Feld führten?

Nastainczyk: Sogar mehr: Wir Berater waren auch faktisch gleichberechtigte Mitarbeiter. Wir saßen beieinander, und wir redeten miteinander. Als Berater waren wir ja im Grunde gerade dazu berufen, eine wichtige Rolle zu spielen, weil die gewählten Synodalen eben schon auf der ersten Sitzung merkten, dass sie gar nicht kompetent genug waren oder – um es vorsichtiger zu sagen – dass sie gar nicht genügend Fachleute dabei hatten, um über das zu befinden, worüber sie eigentlich befinden sollten.

Kropač: Darf ich nochmal kurz zurückblenden zu meiner Ausgangsfrage, nämlich einer Skizze der Situation, in der sich die Kirche in den 1970er-Jahren befand, durchaus im Kontrast zu heute.

Nastainczyk: Ich habe zwei gegensätzliche Entwicklungen vor Augen, die jedenfalls für mich, als ich schon als Professor in Regensburg tätig war, erkennbar waren. Die eine: Es gab eine sehr wirksame Aufbruchsstimmung im deutschen Katholizismus. Ich hatte den Eindruck, dass es aufwärts geht, dass es vorwärts läuft, dass man dankbar dafür zu sein hatte, dass sich vieles – auch im Sinne eines christlichen Lebens – zukunfts offen gestaltete.

Kropač: ‚Kirchlicher Frühling‘ – würden Sie dieser Kurzbeschreibung zustimmen?

Nastainczyk: Nein, denn das ist nur die eine Entwicklungslinie. Die andere sah anders aus: Es gab ganz schwere Beunruhigungen und Unsicherheiten, weil ja gerade in jenen Jahren das voll zum Tragen kam, was man schlicht die 68er-Bewegung nennt. Diese hat sich nicht zuletzt im Bereich der Schule und des Religionsunterrichtes und damit verbundener anderer Bildungsfragen erheblich ausgewirkt. Es gab eine massive Abmeldebewegung beim Religionsunterricht, zumindest Propaganda dafür, dass es sie geben solle, weil – ich sage das jetzt verkürzend – linke Kräfte dafür plädierten, dieses unliebsame Fach zu beseitigen und die Leu-

te, die es vertraten, möglichst zu eliminieren. Das war eine gefährliche Situation, die ernsthaftes Rückfragen und ernsthaftes Nachdenken nötig gemacht hat.

Kropač: Waren denn die Attacken ‚der Linken‘ nicht auch ein zentrales Movens dafür, die Koordinaten des schulischen Religionsunterrichts neu zu bestimmen?

Nastainczyk: Ja, ganz sicher. Ich würde sogar sagen, das war eine Triebfeder dafür. Es war nicht die vorher erwähnte positive Entwicklung, die Aufbruchsstimmung im deutschen Katholizismus, die dazu geführt hat, den Religionsunterricht und das damit zusammenhängende kirchlich-religiöse Bildungsbemühen neu zu bedenken und zu gestalten. Ursache waren vielmehr die negativen Kräfte, die kritischen Anfragen, die zu diesem Umbruch geführt haben. Das glaube ich sagen zu dürfen.

Kropač: Darin zeigt sich ein Phänomen, das wir in der Geschichte religiöser Erziehung und Bildung immer wieder sehen: Genau dann, wenn kritische Anfragen von außen kommen, ist die rechte Zeit, dass religiöse Erziehung und Bildung sich neu positionieren. Was also von außen oft als Druck und als Belastung aussieht, birgt den Keim zu etwas Neuem. Könnten wir dann im Blick auf die heutige Situation nicht auch zuversichtlich sein, obwohl oder gerade weil Kirche heute unter erheblichem Druck steht?

Nastainczyk: Ein kleiner Einschub: Man darf nicht vergessen, dass in jenen Jahren Deutschland noch aus zwei Teilen bestand. Das andere Deutschland war noch höchst relevant und höchst virulent. Es gab in jenen Jahren eine ernste, geistige Auseinandersetzung mit dem Phänomen DDR und der von ihr betriebenen Politik, gerade auch was die Schul- und Bildungspolitik betrifft. So ergab sich die Frage: „Wer sind wir, und was können wir mit unseren Traditionen und unseren Wertvorstellungen für das hoffentlich eines Tages sich wiedervereinende Deutschland einbringen?“ Weil das

eine geistige Auseinandersetzung mit der DDR und mit der von ihr vertretenen Pädagogik war, mussten sich die Kirchen und natürlich auch die Synode damit befassen. Das verstärkt, was Sie vorhin fragten. Also ein volles Ja zu Ihrer eigentlichen Frage. Ich bin sicher, dass sich auch die heutige Situation aufs Ganze gesehen positiv auswirken kann, wenn wir die Zeichen der Zeit aufnehmen und darauf verständige und vernünftige Antworten zu geben vermögen.

Kropač: Der Auftakt für das Papier zum Religionsunterricht war ja bekanntermaßen ziemlich holprig. Ursprünglich dem Themenkreis I – ‚Glaubenssituation und Verkündigung‘ – zugewiesen, sollte die Materie auf Wunsch vieler Synodalen dem Themenkreis VI – ‚Erziehung, Bildung, Information‘ – überantwortet werden. Man sieht an dieser Situation: Der Religionsunterricht befand sich in einem Spannungsfeld divergierender Interessen.

Nastainczyk: Ich sehe dieses scheinbare Dilemma bei weitem nicht als so brisant an, wie Sie dies in Ihrer Frage formuliert haben. Weshalb nicht? Man hat zunächst einmal auf der Synode seinen Weg suchen, sich selbst finden und seine Aufgaben bestimmen müssen. Und Letztere waren – Gott sei Dank – nicht irgendwie vorgegeben oder gar zwingend festgelegt, wie das auf dem Konzil in Rom gewesen war, wo es ja Vorlagenpapiere gab. Das gab es bei der Würzburger Synode alles nicht. Natürlich existierten gewisse Überlegungen und gewisse Vorarbeiten da und dort, aber nichts Offiziöses geschweige denn Offizielles. Was den Religionsunterricht angeht: Es war relativ klar, dass über ihn gesprochen werden musste. Aber wer das macht, das musste erst festgestellt werden. Insofern war also gerade die Entscheidung Kommission I oder Kommission VI völlig offen und keineswegs sachlich so bedeutsam, wie Sie es jetzt sehen.

Kropač: Der Synodenbeschluss thematisiert ganz verschiedene Aspekte des schulischen Religionsunterrichts. Um welche wurde denn

am stärksten gerungen? Und wo verliefen dabei Konfliktlinien?

Nastainczyk: Das ist einer der Bereiche, wo ich ehrlich sagen muss, dass meine Erinnerungen verblasst sind; deshalb kann ich nicht so exakt antworten, wie ich gerne möchte. Aber ganz sicher ging es um die Grundfrage ‚Überhaupt noch Religionsunterricht an der Schule?‘ Es gab ja massive Forderungen, diesem Schulfach ein Ende zu setzen. Es kristallisierte sich im Zuge dieser Grundüberlegung natürlich die Frage heraus: Was ist Religionsunterricht? Wozu ist er da? Was leistet er, was kann er leisten? Gibt es vielleicht spezifische Aufgaben? Bis zu jener Zeit war der Religionsunterricht unbestritten von einer katechetischen Struktur geprägt. Religionsunterricht ist Glaubenserziehung in der Schule, das hätte damals wahrscheinlich die Synode auf eine kritische Nachfrage geantwortet. Aber daraus ergab sich dann natürlich alsbald die Aufgabe, zu klären, was der schulische Religionsunterricht speziell erbringen kann im Gegenüber zu anderen Formen des kirchlich-religiösen Bildungsbetriebes, von denen sich ja manche noch gar nicht so ausgeprägt hatten, wie wir sie heute sehen. Alles das, was wir heute z. B. Katechese, Gemeindekatechese, Sakramentenkatechese nennen, war natürlich vorhanden, aber es zeigte sich in seiner Besonderheit nicht so klar, wie es sich gerade durch die Synode erst herauskristallisiert hat. Noch eine weitere Frage war zentral: Hat Religionsunterricht überhaupt die Möglichkeit, Glauben und Christsein zu bilden und zu fördern? Liegt das in seiner Macht? Gibt es da nicht andere Wege, auf denen diese Aufgaben erbracht werden könnten?

Kropač: Hans Maier, der damalige bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus – ab 1976 langjähriger Präsident des Zentralkomitees der deutschen Katholiken –, wies immer wieder auf die bindenden rechtlichen Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht hin. Vehement forderte er die Rückbindung des Religionsunterrichts an die Lehre der Kirche ein,

die das Lehramt feststellt und garantiert. Wie sehen Sie Rolle und Bedeutung von Hans Maier für die Synode und den Synodenbeschluss zum Religionsunterricht?

Nastainczyk: Aus verschiedenen Gründen habe ich Hans Maier hoch geachtet. Aber er hat nach meiner Erinnerung keineswegs eine so zentrale Rolle in der Synode gespielt. Ich glaube, dass er für die Mehrheit zwar als Spiritus Rector gewirkt hat, aber dass er direkt durch seine Person und durch seine Route wesentliche Maßstäbe gesetzt hätte, das ist mir nicht mehr erinnerlich. Für mich ist diesbezüglich viel stärker der damalige Schulbischof Pohlschneider maßgeblich gewesen, der als der Repräsentant des katholischen Selbstverständnisses des Religionsunterrichts begreiflicherweise immer wieder auf die Rechtslage verwiesen hat.

Kropač: Den Sitzungen der gemischten Kommission gingen Sitzungen einer Untergruppe voraus. Wie ist das Verhältnis beider Gremien zu denken? Lieferte die Untergruppe die entscheidenden Impulse und Textpassagen?

Nastainczyk: Die letzte Frage ist ganz eindeutig mit Ja zu beantworten, wobei die Frage, die sich auf die Untergruppe bezieht, nicht ganz der Sache entsprechend ist. Die Untergruppe war nicht eine feste Größe, die immer die gleiche blieb, sondern es gab ad hoc gebildete Arbeitsgruppen für einzelne Problemstellungen. Aus deren Arbeit erwachsen dann die eigentlichen Vorarbeiten für die Vorlagen, die dann wiederum in der Gruppe besprochen, ihrerseits dann häufig verworfen und erneut überarbeitet werden mussten. In unserem Fall mussten sie auch noch von Kommission I auf ihre theologische Richtigkeit überprüft werden. Erst dann kam die Vorlage in das Plenum.

Kropač: Dem Synodentext ‚Unsere Hoffnung‘ kommt die Besonderheit zu, dass er weitestgehend aus einer Hand, nämlich der von Johann Baptist Metz, stammt. Wie verhält es sich mit der ‚Autorenschaft‘ beim Synodenbeschluss?

Nastainczyk: Das ist noch eine Frage, die ich leider nicht so konkret beantworten kann, wie ich es gerne täte, weil ich es nicht mehr so genau weiß. Jedenfalls kann man aber ganz sicher sagen, dass es nicht so war wie bei dem berühmten Hoffnungsdokument. Wir haben häufig, meiner Erinnerung nach, in den Kommissionssitzungen miteinander den Text fabriziert. Mehr und mehr hat sich dann Günter Lange – er war schon am Anfang zum Berater in seiner Eigenschaft als Fachvertreter der Religionspädagogik berufen worden – als führender Kopf profiliert, und als solcher war er bald allgemein anerkannt. Ihm ist vieles an Formulierungen, vor allem aber an Ideen und Anregungen zu verdanken. Vieles hat er auch ad verbum formuliert. Der Text als Ganzes war aber sicher nicht allein sein Werk. Aber ein Spiritus Rector der ganzen Unternehmung war er zweifellos.

Kropač: Am 24. November 1973 wurde die Vorlage der Gemischten Kommission von der Synode in erster Lesung angenommen. Ludwig Volz, Verfasser der Einleitung zum Synodenbeschluss in der offiziellen Gesamtausgabe der Beschlüsse der Würzburger Synode, berichtet, dass die Aussprache fünf Stunden gedauert habe.¹ Offenbar bestand Diskussionsbedarf...

Nastainczyk: Die Dauer der Aussprache besagt nichts über die Stimmung in der Synode. Es war keineswegs so, dass es irgendwelche ernsthaften Animositäten gegen das Anliegen oder gegen zentrale Aussagen dieses Dokuments gegeben hätte. Es gab natürlich Widerstände, und es gab Gegenreden und Positionen. Das hat sich aber in der damaligen großen Debatte nicht sonderlich ausgewirkt. Diese Debatte galt vielen Einzelheiten, Fragestellungen, Formu-

1 Vgl. Volz, Ludwig: Der Religionsunterricht in der Schule. Einleitung. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Freiburg i.Br. – Basel – Wien 1989, 113–122, 115.

lierungen. Aber das Anliegen des Dokuments und auch gewisse Grundaussagen waren von der Breite des Plenums schon akzeptiert. Es war also nicht so, dass man das Plenum dafür hätte erst gewinnen müssen. Die Diskussion spricht vielmehr für das Interesse eines großen Teiles der Teilnehmer/-innen, unter denen ja viele Väter und Mütter, Lehrer und Lehrerinnen waren, die sich von ihren Erfahrungen mit dem Religionsunterricht her sachkundig, engagiert und positioniert in das Gespräch einbrachten.

Kropač: Während der erste Part des Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht, die ‚Situationsanalyse‘, und der dritte, ‚Folgerungen und Forderungen‘, in der Synode kaum umstritten waren, wurde um den mittleren Part, den Konzeptteil, hart gerungen. Wie kam es zu der Idee einer konvergenztheoretischen Begründung des Religionsunterrichts?

Nastainczyk: Ich muss leider wieder sagen, dass ich einen Ort und eine Zeit der Geburt der Idee nicht mehr in Erinnerung habe. Ich glaube aber, dass es sie auch nicht gegeben hat. Sondern das „Konvergenzmodell“ war etwas, das in der Luft lag, das sich in der Mentalität der Anwesenden festgesetzt hatte. Es gab gewisse theologische Gedankengänge, theologische Mentalitätselemente, die irgendjemand ins Gespräch brachte, ohne dass man ein genaues Wann und Wo benennen könnte. Deshalb kann ich nicht glauben, dass es eine bestimmte Person gewesen ist, die das Konzept einer konvergenztheoretischen Argumentation geboren hat. Es ist vielmehr erwachsen aus den Gesprächen.

Kropač: In der Religionspädagogik hatten damals die theologischen Ansätze von Karl Rahner und Paul Tillich großen Einfluss. Schlugen sich deren Ideen mittelbar auch im Synodenbeschluss nieder? Wem von beiden kommt größerer Einfluss zu?

Nastainczyk: Ich habe selbst in den *Religionspädagogischen Beiträgen* einen Artikel dazu geschrieben. Wiederum war es – nach meiner Auffassung – nicht so, dass da jemand gesagt hätte,

Paul Tillich hätte dieses oder jenes geschrieben, und das müssten wir übernehmen. So war es eben nicht! Wir waren dazu viel zu lebendig in der Diskussion: Vieles lief rasch und unvorhersehbar, wenn wir zusammensaßen. Gedanken Tillichs wurden ins Gespräch gebracht, und jeder kannte diese auch, aber trotzdem ging es nicht darum, bestimmte Stellen gewissermaßen zitierfähig in den Text aufzunehmen. Im Nachhinein betrachtet ist die Genese entsprechender Textformulierungen Frucht einer lebendigen, langmonatlichen Lernphase, aus der heraus dann eben solche Ideen geboren wurden.

Kropač: Sie schreiben einmal, dass die Gruppe der Erarbeiter/-innen „schatzgräberähnliche Freude empfanden“², als die Idee aufkam, Religionsunterricht erstmals unter diakonischem Aspekt zu beschreiben. Wie entstand dieser bemerkenswerte Gedanke, der – wie ich meine – mehr denn je zukunftsfähig zu sein scheint?

Nastainczyk: Ich neige zu der Meinung, dass diese Idee jedenfalls auch von mir geäußert worden ist. Aber ich nehme keineswegs für mich in Anspruch, dass ich sie initiiert oder gar dass ich sie als einziger gehabt hätte und gegenüber anderen hätte durchsetzen müssen. Kurz und gut, auch das lag in der Luft dessen, womit wir uns damals beschäftigt haben. Es ist ja im Grunde die logische Folge einer Neupositionierung des Religionsunterrichts im Ganzen der Bildungslandschaft. Wenn Religionsunterricht ein Dienst am Menschen ist, ein Dienst an der Gesellschaft, ein Dienst im Namen des liebenden Gottes – was ist das dann anderes als Diakonia?

2 *Nastainczyk, Wolfgang:* Der Synodenbeschluss zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft. In: Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss. Dokumentation des Symposiums vom 23. bis 25. März 1993 in Bergisch Gladbach/Bensberg, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. 25. März 1993, Bonn 1993, 13–28, 25.

Kropač: Im Synodenbeschluss finden sich Sätze von beachtlicher Prägnanz und Frische, ganz offenbar gespeist von einem sicheren Gespür für die Realität des Religionsunterrichts. Ein Beispiel nur: „Der Religionsunterricht dient nicht primär einer systematischen Stoffvermittlung.“³ Er hat sich auf die „Situation der Schüler“ zu beziehen und muss „ihren Problemen“ nachgehen.⁴ Wenn man an die Ad-limina-Besuche der deutschen Bischöfe 2006 bei Benedikt XVI. denkt, dann gab der damalige Papst ihnen eine ganz andere Vision von Religionsunterricht mit, nämlich dass es die Curricula für den Religionsunterricht „am Katechismus der Katholischen Kirche auszurichten gilt, damit im Laufe der Schulzeit das Ganze des Glaubens und der Lebensvollzüge der Kirche vermittelt wird. In der Vergangenheit wurde nicht selten der Inhalt der Katechese gegenüber den didaktischen Methoden in den Hintergrund gedrängt.“⁵ Fallen die Erwartungen vieler kirchlicher Amtsträger heute hinter den Synodenbeschluss und seinen Sinn für Realität zurück?

Nastainczyk: Ich glaube, dass Sie mit dieser Fragestellung ganz Richtiges sehen. Um es im Klartext zu sagen: Joseph Ratzinger hat immer wieder – zunächst als Präfekt der Glaubenskongregation, dann als Papst – eine klassische katholische, katechetische Sichtweise im Bereich religiöser Erziehung vertreten: Die Kirche lehrt den wahren Glauben. Sie tut dies mithilfe von Dogmen und anderer fundierter

kirchlicher Positionen. Und es geht im Grunde darum, diese korrekt zu übermitteln und ins Leben der Lernenden zu übersetzen. Das ist, so glaube ich, bis heute auch seine Auffassung. Dies hat er insbesondere in seiner viel beachteten Lyoner Rede geäußert, die dann vielfach publiziert worden ist. Ich habe mich immer – im Sinne Ihrer Fragestellung – gewundert, dass es bei solchen Begegnungen des Papstes mit den deutschen Bischöfen nicht zu viel stärkeren Auseinandersetzungen gekommen ist. Ich schließe daraus, dass die Bischöfe den Papst haben reden lassen und ihm andererseits das Ihre gesagt haben. Dann aber sind beide Seiten nach Hause gegangen in der Überzeugung, sie hätten das Ihre getan und das Weitere ergebe sich dann. Ich teile Ihre Auffassung, dass es eine deutliche Divergenz, ja eine deutliche Spannung gibt, zwischen den – sagen wir einmal schlicht – Idealvorstellungen des kirchlichen Lehramtes einerseits und den – sagen wir – Vertretern der Wirklichkeit religiöser Erziehung in der heutigen Bildungslandschaft Deutschlands. Dazu zähle ich einen Großteil der deutschen Bischöfe, die ganz sicher inzwischen aufgrund der Lernprozesse, die gerade durch die Synode angestoßen worden sind, einen Sinn für die Realität heutigen Religionsunterrichts ausgeprägt haben.

Kropač: Zu den großen Leistungen des Synodenbeschlusses zählt die Unterscheidung von schulischem Religionsunterricht und Katechese in der Gemeinde.⁶ Aufgrund der stark abnehmenden religiösen Sozialisation ist in den letzten Jahren wieder deutlicher der Wunsch der Kirche spürbar, den Religionsunterricht für katechetische Aufgaben in Dienst zu nehmen. Ausgehend von Ihren Erfahrungen: Wie schätzen Sie ein solches Unterfangen ein?

3 Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule. In: Gemeinsame Synode [Anm. 1], 123–152, 3.7.

4 Ebd.

5 Ansprache des Heiligen Vaters, Papst Benedikt XVI., bei der gemeinsamen Audienz der I. Gruppe der deutschen Bischöfe bei ihrem Ad-limina-Besuch am 10. November 2006 im Vatikan. In: Ansprachen von Papst Benedikt XVI. und Grußworte aus Anlass der Ad-limina-Besuche der deutschen Bischöfe im November 2006 (= Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 176), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2006, 15–21, 17.

6 Vgl. Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule [Anm. 3], 1.4.

Nastainczyk: Es sollte grundsätzlich für jeden Vertreter von kirchlichen Positionen erstrebenswert sein, den Glauben der Kirche überzeugend weiterzugeben. Das ist meine feste Überzeugung, was nicht bedeutet, dass das jeder zu jeder Stunde lebendig in sich tragen müsse. Man kann auch andere Absichten verfolgen, die ebenfalls legitim sind, etwa jungen Menschen leben zu helfen, jungen Menschen Freude am Dasein zu vermitteln und ähnliches mehr. Das ist nicht direkt Katechese, aber es gehört dazu. Ich glaube schon und fürchte auch, dass vieles verloren gegangen ist, was der Kirche aufgegeben ist. Manchen Vertretern des Christentums ist nicht mehr bewusst genug, dass sie Zeugen und Boten des Evangeliums sind. Umgekehrt gibt es andere, denen das nach wie vor ein Anliegen ist, welches sie durchzusetzen versuchen. Dass das heute nur noch in Sternstunden gelingt und vielleicht vielfach gar nicht gelingen kann, weil die Voraussetzungen dafür absolut nicht gegeben sind, ist aber offenkundig. Das ist eines der Kreuze, die engagierte Christinnen und Christen heute tragen müssen. Ich glaube nicht, dass man heute noch so, wie man es früher gekonnt hat, vor junge Menschen hintreten kann und sie in der Vollmacht – wessen auch immer – mit der Last des Glaubens konfrontieren darf. Wer das versucht, wird ganz sicher sehr bald scheitern.

Kropač: 1993 fand in Bensberg ein Symposium zum Thema ‚Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluss‘ statt. Sie hielten einen der Hauptvorträge. Als ‚Basisthese‘ führten Sie darin aus: „Der Beschluss der Würzburger Synode zum Religionsunterricht in Schulen ist lebenskräftig und zukunftsfähig, mag er auch 20 Jahre alt sein und in mancher Hinsicht fortgeschrieben werden müssen.“⁷ Wie fällt Ihr Urteil heute aus, 40 Jahre nach Würzburg, 20 Jahre nach Bensberg?

Nastainczyk: Ich kann das damals Gesagte nach wie vor genauso formulieren und stehe inhaltlich voll dazu.

Kropač: Welchen Wunsch möchten Sie heutigen Religionslehrerinnen und Religionslehrern, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der katholischen Religionspädagogik im Blick auf den Religionsunterricht mit auf den Weg in die Zukunft geben?

Nastainczyk: Ich glaube, ich darf nach wie vor ohne Erröten sagen: zwischen Frohbotschaft und Glaubens- und Lebenswissen der Kirche und Menschen und Welt von heute zu vermitteln suchen, damit Menschen, Welt und Sache Jesu Christi vorankommen. Jedenfalls ist es ein Versuch, eine ehrliche Antwort und eine verstehbare Antwort zu geben. Ob es eine realistische und zu praktizierende ist, das muss dann den Tätern des Wortes überantwortet werden.

Kropač: Ich denke das war ein schöner Wunsch, ja, eine gute Hoffnung und ein guter Schlusspunkt für unser gemeinsames Gespräch, für das ich Ihnen herzlich danke.

*Dr. Wolfgang Nastainczyk
em. Univ.-Professor für Religionspädagogik
an der Universität Regensburg (1967–1997)
Heckenweg 3c, 93049 Regensburg*

*Dr. Ulrich Kropač
Professor für Didaktik der Religionslehre,
für Katechetik und Religionspädagogik an
der Theologischen Fakultät der Katho-
lischen Universität Eichstätt-Ingolstadt,
Ostenstr. 26–28, 85072 Eichstätt*

⁷ Nastainczyk 1993 [Anm. 2], 14.

Sich aufs Spiel setzen

Zum Ansatz einer Öffentlichen Religionspädagogik

Bernhard Grümme

Entgegen allen Postulaten der Säkularisierungstheorie ist Religion nicht verschwunden.¹ Bleibt zwar deshalb die Rede von einer Wiederkehr der Religion schon im Ansatz unzureichend, so stellt dies für die Religionspädagogik in ihrer Orientierung an Bildung und Autonomie der Menschen eine tiefe Herausforderung dar. Religion wird teilweise öffentlich gewürdigt und eingefordert. Religionspädagogik muss demnach eine Gesprächsbereitschaft in der säkularen Öffentlichkeit nicht erst herstellen. Sie muss sich von dem Lamento einer reinen Defizitorientierung befreien, wonach sie auf einem prinzipiell fremden, ja gar feindlichen Terrain agieren würde. Umso größer jedoch werden die Anforderungen, auf der Linie des Konzildokuments *Gaudium et Spes*, die „Zeichen der Zeit“ (GS 4) zu verstehen, ihr eigenes Profil zu schärfen und ihre Kategorien auszuweisen. Sie müsste sich, so die These der folgenden Überlegungen, in diese Öffentlichkeit hineinbegeben, müsste hier vor Ort ihre Wahrheit erweisen, ihre Wahrheit aufs Spiel setzen, ohne sich dabei selbstrelativierend anzubiedern. Religionspädagogik wäre also als eine Öffentliche Religionspädagogik zu profilieren. Nur, was sind die Kriterien einer solchen Öffentlichen Religionspädagogik? Was sind ihre Elemente? Was prägt sie?

Damit liegt die Gliederung der folgenden Überlegungen auf der Hand. In einem ersten Schritt soll die gegenwärtige Beanspruchung von Religion auf verschiedenen Feldern analysiert werden. Daraus werden in einem zweiten Schritt Anforderungen an eine Öffentliche Religionspädagogik herauspräpariert, deren bildungstheoretische Grundzüge im dritten Schritt skizzenhaft gezeichnet werden.

1. Gegenwart der Religion

1.1 Öffentlichkeit

Was meinen wir, wenn wir von Öffentlichkeit sprechen? Wohl kaum einer hat den Begriff der Öffentlichkeit so scharf profiliert wie der Philosoph Jürgen Habermas. Ihm ging es in seinem 1962 erschienenen Werk „Der Strukturwandel der Öffentlichkeit“ darum, die bürgerliche Kommunikation in Salons, in gelehrten Gesellschaften, in Kaffeehäusern als das Forum politischer Vergesellschaftung, als Vollzug politischer Willensbildung und als Kommunikationsraum der prinzipiell Gleichen und Ebenbürtigen herauszuarbeiten. Hier kam es zu einer Trennung von Staat und Gesellschaft, von Öffentlichem und Privatem, hier formierte sich der Wille der liberal-aufgeklärten Bürger gegenüber einer Ständegesellschaft und absolutistischen Herrschaft. Nicht ein überkommener Status, nicht ein ererbtes oder zugestandenes Privileg,

¹ Vorliegender Text stellt eine überarbeitete Fassung der an der Ruhr-Universität Bochum am 22.1.2014 gehaltenen Antrittsvorlesung des Verfassers dar.

nein, die Deliberation der Freien und Gleichen ist der Grundzug dieser bürgerlichen Öffentlichkeit, in der die Privatleute zu öffentlichem Vernunftgebrauch zusammenkommen. Öffentlichkeit ist also nicht das, was Menschen in Talkshows, bei Twitter oder Facebook von sich preisgeben. Öffentlichkeit hat mit Vernunft zu tun. Drei Merkmale prägen dieses Verständnis von Öffentlichkeit:

- der gleiche Zugang aller zu dieser Kommunikation, losgelöst von Rang und wirtschaftlichem Einfluss;
- die Offenheit der Themenwahl, die durch den Willen der Teilnehmer/-innen selbst konstituiert wird, wodurch ein Interpretationsmonopol staatlicher oder kirchlicher Autoritäten zurückgedrängt wird;
- die gemeinsame, gewaltfreie, diskursive, also nur durch die Kraft des besseren Arguments geprägte Ermittlung des Richtigen und Rechten und die Ausdehnung dieses Diskurses in eine aufgeklärte, freie und selbstbestimmte Öffentlichkeit hinein.²

Habermas weiß selber, dass er hiermit nur ein Idealbild herauspräpariert, das es als Realität so nie gegeben hat und auch nicht gibt. Aber es ist immerhin als normativer Anspruch gesetzt.³ Diese Idee bringt er mitten in der Adenauerzeit gegen den Zerfall bürgerlicher Öffentlichkeit in Stellung. Öffentlichkeit ist ein kritischer wie normativer Begriff gegen Prozesse von Ökonomisierung, gegen die Auflösung von Privatheit durch staatliche Macht, gegen die Deflationierung öffentlicher Vernunft durch deren Digitalisierung oder deren Ersetzung durch Schwarmintelligenz, gegen die Privatisierung

staatlicher Aufgaben oder den die Mündigkeit untergrabenden Einfluss der Kulturindustrie, die die Öffentlichkeit vom kulturräsonierenden „zum kulturkonsumierenden Publikum“⁴ degenerieren lässt.

Diese normative kultur- und gesellschaftskritische Theorie der Öffentlichkeit spitzt Habermas unter den veränderten erkenntnistheoretischen Rahmenbedingungen seiner Theorie des Kommunikativen Handelns noch weiter zu. In seinem zweiten Hauptwerk „Faktizität und Geltung“ von 1992 ist Öffentlichkeit „am ehesten als Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen“⁵ zu beschreiben. Diese Öffentlichkeit ist ein durch die freie, gleichberechtigte Kommunikation aller potentiellen Teilnehmer/-innen konstituierter öffentlicher Raum zwischen politisch-staatlicher Ebene mit ihren Institutionen einerseits und dem lebensweltlichen Raum des Privaten andererseits. Hier werden politische Willensbildungsprozesse vorangetrieben, die dann auf der Ebene politischer Institutionen zu Entscheidungen ausformatiert werden. Eine solche Öffentlichkeit lässt sich der Zivilgesellschaft zuordnen.⁶

Diese Zivilgesellschaft ist der Ort, wo sich die in den verschiedenen Vereinen, in Parteien, in Bürgerinitiativen, in NGOS, aber auch in den Kirchen und Religionsgemeinschaften artikulierten Teilöffentlichkeiten aufeinander diskursiv beziehen. Zumindest in normativer Weise sollen alle nach den Prinzipien von Gleichheit, Freiheit, Rationalität und Universalität beteiligt

2 Vgl. Habermas, Jürgen: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1990, 96ff., 152ff. – Ferner: Schröder, Bernd: Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin. In: ZThK 110 (2013) 109–132.

3 Habermas 1990 [Anm. 2], 97.

4 Ebd., 267; vgl. Nanz, Patrizia: Öffentlichkeit. In: Brunkhorst, Hauke/Lafont, Cristina/Kreide, Regina (Hg.): Habermas Handbuch, Stuttgart 2009, 358–360.

5 Habermas, Jürgen: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt a. M. 1998, 436.

6 Vgl. ebd., 443f.; Arens, Edmund/Hoping, Helmut (Hg.): Wieviel Theologie verträgt die Öffentlichkeit?, Freiburg i. Br. 2000.

werden. Es geht, wie er sagt, um die „ebenso egalitäre wie universalistisch ausgerichtete, solidarische Einbeziehung aller, gerade auch der ausgegrenzten Anderen“.⁷

Für uns ist nun dabei folgendes wichtig. Auf der Ebene dieser zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit schreibt Habermas mittlerweile der Religion eine wichtige Rolle zu,⁸ „deren semantische Potentiale noch nicht ausgeschöpft“⁹ seien. Zwar hat der Staat selber weltanschaulich neutral zu bleiben, weil er von Gläubigen, Nichtgläubigen und Andersgläubigen akzeptiert werden muss. Jedoch verweist die zunehmend „entgleisende Modernisierung“, die das demokratische Band „mürbe“ machen und die Solidarität „auszehren“¹⁰ kann, auf Traditionen außerhalb der Vernunft, die „in profanen Gemütern ein Bewusstsein für die weltweit verletzte Solidarität, ein Bewusstsein von dem, was fehlt, von dem, was zum Himmel schreit, zu wecken und wach zu halten“¹¹ in der Lage sind. Insofern beruht auch der Staat auf vopolitischen Quellen, um sich nicht von „knapper werdenden Sinn-, Solidaritäts- und Gerechtigkeitsressourcen“¹² abzuschneiden, die auch zu superogatorischen Handlungen zu motivieren vermögen. Habermas schreibt also der Religion eine ganz elementare Bedeutung für unser Zusammenleben zu.

Man müsste gewiss an Habermas kritische Fragen stellen, etwa hinsichtlich der Funktionalisierung von Religion, einer zu starken Trennung von Glauben und Wissen, die dem Rationalitätsgehalt des Glaubens selber nicht gerecht wird, an den darauf beruhenden verengten Begriff von Öffentlichkeit, der eine von außen für die Vernunft undurchdringbar gehaltene Religion aus den politischen Prozeduren prinzipiell ausschließt und durch den Bezug auf die formalen Verfahrensweisen die überschießende Wucht religiöser Traditionen wieder relativiert.¹³ Dies aber steht hier nicht im Fokus.

Für die Religionspädagogik jedoch hat ein solcher Begriff von Öffentlichkeit erhebliche Konsequenzen. Immer dort, wo sie sich einschalten will in das öffentliche Ringen um das gemeinsame Richtige und Gute, muss sie sich an den Prinzipien von Gleichheit, Freiheit, Rationalität und Universalität orientieren. Religionspädagogik kann nicht in einem modernen Integralismus ihre Wahrheit autoritativ zur Sprache bringen. Sie muss argumentativ zu überzeugen versuchen und kann dabei durchaus kritisch auf verdrängte und übersehene Dimensionen im Begriff der Öffentlichkeit und der Vernunft hinweisen.

Damit ist bereits ein zweites Feld berührt, auf dem Religion derzeit beansprucht wird: die Bürgerreligion oder Zivilreligion.

1.2 Öffentliche Religion und Zivilreligion

Bei der Bürgerreligion oder Zivilreligion handelt es sich im Anschluss an *Jean-Jacques Rousseau* und *Robert H. Bellah* um eine Religion, die als gemeinsames Band aller fungiert, um gerade in pluralen heterogenen Gesellschaften nach der Trennung von Kirche und Staat eine Art Zusammenhalt zwischen den Bürgern eines

7 *Arens, Edmund*: Kritisch, kirchlich, kommunikativ. Fundamentaltheologie als öffentliche Theologie. In: *Böttigheimer, Christoph/Bruckmann, Florian* (Hg.): Glaubensverantwortung im Horizont der „Zeichen der Zeit“ (QD 248), Freiburg i. Br. 2012, 432–453, 435.

8 *Habermas, Jürgen*: Glauben und Wissen, Frankfurt a. M. 2001, 13.

9 Ebd., 24f.

10 *Habermas, Jürgen*: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 2005, 109.

11 *Reder, Michael/Schmid, Josef*: Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Ein Gespräch mit Jürgen Habermas, Frankfurt a. M. 2008, 30f.

12 *Habermas, Jürgen*: Eine Replik. In: *Reder, Michael/Schmid, Josef* 2008 [Anm. 11], 94–107, 99.

13 Vgl. *Reder, Michael*: Religion in säkularer Gesellschaft. Über die neue Aufmerksamkeit für Religion in der politischen Philosophie, Freiburg–München 2013, 100–126.

Staates herzustellen.¹⁴ Es liegt auf der Hand, dass nur eine Minimalreligion, die um ihre wesentlichen dogmatischen Inhalte beraubt ist, dazu taugt. Sie ist eine Religion jenseits der Kirchen und verfassten religiösen Gemeinschaften und hat große Nähe zu einer Kulturreligion. Sie ist weder Staatsreligion noch Privatreligion. Dabei ist es bemerkenswert, dass sich bei Rousseau das Toleranzgebot ausdrücklich nicht auf Abweichler von dieser Zivilreligion erstreckt. Zivilreligion hat demnach durchaus exklusiven Charakter.¹⁵

Man muss nur die Reden *Barack Obamas* daraufhin durchforsten, muss nur säkulare Liturgien wie nach dem Tod des Nationaltorhüters Robert Enke, spontane Gedenkfeiern vor dem Krankenhaus von Michael Schumacher oder die Frage nach Gedächtnisorten für gefallene Soldaten in den Kriegseinsätzen der Bundeswehr analysieren, um anschauliche Beispiele für eine civil religion zu finden, auch wenn im Vergleich zu den USA die Zivilreligion in Deutschland nie eine vergleichbare Rolle gespielt hat. Verantwortlich sind für diese Divergenz neben religionssoziologischen Faktoren vor allem verfassungsrechtliche Gründe.¹⁶

Rudolf Schieder, einer der wenigen praktischen Theologen, der sich intensiv mit diesem Phänomen beschäftigt hat, entwickelt eine kritische Theorie der Zivilreligion.¹⁷ Einerseits müsse auch die Zivilreligion die Freiheit

der Bürger/-innen gewährleisten, andererseits brauche jede funktional ausdifferenzierte Zivilgesellschaft ein symbolisch getragenes zivilreligiöses Fundament.¹⁸ Weltanschaulich neutral sei der Staat nur im Blick auf die konkurrierenden Konfessionen und Weltanschauungen. Eine solche Zivilreligion sei auch deshalb weiterführend, weil einerseits Religion zivilisiert würde, andererseits durch diesen Transzendenzbezug sowohl die Selbstverabsolutierung des Staates kritisch konterkariert als auch ein zu einer Weltanschauung verdichteter radikaler Laizismus unterlaufen würde.¹⁹

Die gegenwärtige Religionspädagogik stellt sich diesem Phänomen kaum.²⁰ Dabei bestünde Anlass, dies zu tun. Ich nenne ein Beispiel aus meiner Berufsbiographie. Es war meine vonseiten der Schulleitung für selbstverständlich gehaltene Aufgabe als Religionslehrer, am 12. September 2001, also einen Tag nach den Terrorattacken in den USA, Klagemauern in der Eingangshalle meines Gymnasiums in Hamm aufzubauen, in jedem Unterricht (also nicht nur im RU) mit den Kindern darüber zu sprechen, eine Art Schulseelsorge zu betreiben, etc. Ähnliches ließe sich über den Umgang von Religionslehrerinnen und Religionslehrern mit dem Amoklauf in Winnenden sagen. Hieran erkennt man: Die Religionspädagogik wird durchaus auch zivilreligiös beansprucht. Rudolf Schieder fordert einen offensiven Umgang damit und will darüber sogar den Mehrwert eines konfessio-

14 Vgl. *Graf, Friedrich Wilhelm*: Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur, München 2004, 70ff.

15 *Vögele, Wolfgang*: Zivilreligion in der Bundesrepublik Deutschland, Gütersloh 1994, 18; *Lübbe, Hermann*: Religion nach der Aufklärung, München 2004, 316, 321.

16 *Vögele, Wolfgang*: Zivilreligion. In: *NHbthGb* 4 (2005) 492–495, 494. Umgekehrt wird derzeit auch die Rolle einer europäischen Zivilreligion diskutiert: Vgl. *Kleger, Heinz*: Gibt es eine europäische Zivilreligion?, Potsdam 2008.

17 *Schieder, Rolf*: Wieviel Religion verträgt Deutschland?, Frankfurt a. M. 2001, 210.

18 Vgl. *Schieder* 2001 [Anm. 17], 201f.; *Schieder, Rolf/Meyer-Magister, Hendrik*: Neue Rollen der Religion. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 24 (2013) 28–34.

19 *Schieder, Rolf*: Sind Religionen gefährlich? Religionspolitische Perspektiven für das 21. Jahrhundert, Berlin 2011, 302–307.

20 Vgl. *Naurath, Thomas*: Neu gelesen: Hemel, Ulrich: Theorie der Religionspädagogik (1984). In: *RpB* 68/2012, 107–110, 107; *Englert, Rudolf*: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 59.

nellen, in der Verantwortung der Religionsgemeinschaften vollzogenen RU gegenüber einem staatlich getragenen Ethik- oder Werteunterricht begründen.²¹ Da die „Schulen zu den wichtigsten Agenten zivilreligiöser Sozialisation gehören“, ohne einen staatlichen Zivilreligionsunterricht anbieten zu dürfen, da der RU selber ein Ort der Zivilisierung von Religion und der religiösen Kompetenzbildung sei,²² liege es auf der Hand, dass, so Schieder, „auch der Religionsunterricht [...] eine zivilreligiöse Funktion zu erfüllen“²³ hat.

Was ist von dieser Bewertung zu halten? Schieder zeigt damit durchaus Gespür für die gesellschaftlichen und politischen Kontexte, in denen religiöse Bildung in der Schule steht. Und man könnte sehr wohl die Frage stellen, ob es nicht angesichts der Tradierungskrise des Glaubens und der Säkularisierungsprozesse eine verlockende Perspektive wäre, Religion in ihrer gesamtgesellschaftlichen Funktionalität und weniger in ihrer Wahrheit ins Spiel zu bringen. Dann wären allerdings nicht mehr die institutionalisierten Religionen der Bezugspunkt, sondern der Grundkonsens einer verdünnten, entdogmatisierten Minimalreligion. So mit Pluralität, Individualisierung und Säkularisierung umzugehen hieße allerdings, den Wahrheitsanspruch der biblischen Gotteshoffnung nicht mehr ins Gespräch mit der Zivilreligion einbringen zu können. Die Zivilreligion als religionspädagogische Herausforderung zu begreifen hieße dagegen, sich den kritisch-prophetischen Stachel nicht ziehen zu lassen. Letztlich handelt es sich bei der Zivilreligion um eine „marktkonforme Kommodifizierung der Religion“²⁴ die die prophetischen Impulse und die Visionen für eine

Neue Welt aus der Hoffnung auf das Reich Gottes abblendet. Es ist schon signifikant, dass selbst der Agnostiker Habermas anmerkt, dass „keine noch so geschickt geschneiderte Zivilreligion“ der allenthalben festzustellenden „Entropie des Sinns vorbeugen“²⁵ könne.

Im Unterschied zur Zivilreligion wird dagegen im Konzept der Öffentlichen Religion weder der Staat noch die Zivilgesellschaft sakralisiert.²⁶ In der diskursiven Öffentlichkeit treten danach unterschiedliche Weltanschauungen und Religionen in eine argumentative Auseinandersetzung um grundlegende Orientierungen, Werthaltungen und Praktiken. Dieses Modell macht ernst mit der kulturwissenschaftlichen und historischen Analyse, dass der weltanschaulich neutrale Verfassungsstaat in seinen Beschlüssen, seinem Handeln und seinen Regelungen „tatsächlich niemals weltanschaulich neutral“ ist, sondern auf der „Rivalität der Weltanschauungen basiert“.²⁷

Der christliche Glaube gehört aufgrund seiner politischen Dynamik in diesen öffentlichen Raum. Er selber drängt darauf, in kritisch-transformatorischer wie befreiender Weise öffentlich zu werden. Öffentliche Religionen „verorten sich in der medialen, diskursiven, zivilgesellschaftlichen Öffentlichkeit und greifen in vielfältiger Weise in diese ein. Sie tun dies, indem sie darin etwa Kräfte zum Schutz bedrohter Lebenswelten mobilisieren, gegen die Abkoppelung angeblich rein politischer bzw. ökonomischer Fragen von ethischen und moralischen Gesichtspunkten protestieren, die Beziehung von Religion und Politik, Glaube und Moral, individueller Lebensgestaltung und kollektiver Verantwortung reklamieren und so der modernen liberalen Auffassung von der strikten Trennung

21 Schieder 2001 [Anm. 17], 194.

22 Ebd., 163.

23 Ebd., 169

24 Hochgeschwender, Michael: Amerikanische Religion. Evangelikalismus, Pfingstertum und Fundamentalismus, Frankfurt a. M. Leipzig 2007, 171.

25 Vgl. Habermas 1998 [Anm. 5], 631.

26 Arens, Edmund: Gottesverständnis. Eine kommunikative Religionstheologie, Freiburg i. Br. 2007, 149, 72.

27 Hochgeschwender 2007 [Anm. 24], 200.

der gesellschaftlichen Sphären widersprechen.“²⁸ In diesem Diskurs ist die Wahrheit des Glaubens einzubringen und dort „diskursiv gut paulinisch zu prüfen. Sie kann hier gegebenenfalls ihre argumentative Überzeugungs- und ihre performative Veränderungskraft aufzeigen.“²⁹ Gerade in der protestantischen Sozialethik wendet sich eine Öffentliche Theologie diesen Phänomenen einer Öffentlichen Religion zu und reflektiert „Fragen öffentlicher Bedeutung im Lichte theologischer Traditionen.“³⁰

Für die Religionspädagogik geht es hier um Wesentliches. Es steht zur Debatte, inwiefern sie sich selber in der Öffentlichen Religion einbringen kann. Im Unterschied zur Zivilreligion wäre dies ein Forum, in dem die befreiende wie gesellschaftsverändernde Kraft der Reich-Gottes-Botschaft zur Geltung gebracht werden könnte. Denn hier bräuchte sie ihren Wahrheitsanspruch nicht von vornherein einzuschränken. Vielmehr wäre dieser gerade gefordert. Gleichwohl hätte sie darauf zu achten, inwiefern sie bei diesem Dialog gerade auf dem Feld der Erziehung und Bildung „genuin theologisch begründete Inhalte so geltend“ machen kann, „dass die Theologie gegenüber den gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten und Bedürfnissen ein kritisches Potential entfalten kann und dennoch anknüpfungs- und gesprächsfähig bleibt.“³¹ Dies wird besonders brisant auf ihrem eigentlichen Feld, der Bildung.

1.3 Bildung

Nicht nur philosophisch, nicht nur sozialetisch, auch bildungstheoretisch ist Religion derzeit angefragt. Angesichts der höchst schwierigen, bis heute anhaltenden Geschichte zwischen Pädagogik und Religionspädagogik reibt man sich verwundert die Augen, was derzeit in der Bildungstheorie geschieht. In ihr spielt Religion wieder eine Rolle. Ich beschränke mich hier auf zwei derzeit besonders markante Beispiele:

■ Vor dem Hintergrund der Bildungstheorie des Bildungsforschers *Jürgen Baumert* entwickelt die PISA-Studie einen Bildungsbegriff, der auf der inneren Zuordnung unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung beruht. Man kann sich demnach ganz unterschiedlich zur Welt verhalten. Jedem Modus, der Welt zu begegnen, sind bestimmte Formen von Rationalität und bestimmte Schulfächer zugeordnet. Man kann die Welt mal rechnerisch in Zahlen denken, man kann sie auf Schönheit hin wahrnehmen, kann versuchen, sie zu gestalten und kritisch zu bewerten. Man kann ihr aber auch auf den Grund gehen und nach dem fragen, was die Welt im Letzten zusammenhält. Die PISA-Studie unterscheidet demnach mit der Kognitiv-instrumentellen, der Ästhetisch-expressiven, der Normativ-evaluativen sowie der Religiös-konstitutiven Rationalität vier Arten der Weltbegegnung.³² Man sieht hier eine bildungstheoretische Begründung dafür, dass alle Fächer der Schule tatsächlich dorthin gehören. Allgemeinbildung als Zielhorizont von Schule erwächst daraus, dass diese vier unterschiedlichen Weisen, der Welt zu begegnen, in der Schule vertreten sind. Kein

28 *Arens* 2007 [Anm. 26], 150.

29 Vgl. *Arens* 2007 [Anm. 26], 54.

30 *Bedford-Strohm, Heinrich*: Öffentliche Theologie in der Zivilgesellschaft. In: *Gabriel, Ingeborg* (Hg.): Politik und Theologie in Europa. Perspektiven ökumenischer Sozialethik, Ostfildern 2008, 340–356, 345.

31 *Miggebrink, Ralf*: Öffentliche Theologie. Neues zur gesellschaftlichen Ortsbestimmung von Religion und Theologie. In: *ThRv* 6 (2011) 443–456, 450; hier sieht *Schröder* 2013 [Anm. 2] die kritische Relevanz der biblischen Botschaft zu schwach und bleibt so eigentümlich affirmativ.

32 Vgl. *Baumert, Jürgen* u. a.: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung einer Studie. In: *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, 15–68, 20ff.

Weltzugang kann den anderen ersetzen oder gar dominieren, auch wenn manche Fachlehrer/-innen in der Begeisterung für ihr Fach das anders sehen. Bildungsprozesse sind deshalb um ihrer selbst willen dringend auf die Entfaltung *aller* Wirklichkeitszugänge mit den jeweiligen Rationalitätsformen angewiesen. Der Ertrag für die religiöse Bildung ist enorm. Man wird zwar nicht davon ausgehen können, dass hier eine bildungstheoretische Begründung für konfessionellen RU im engen Sinne vorliegt. Aber dennoch wird hier religiöse Bildung in ein Konzept von Allgemeinbildung sowie in die Neufassung eines Bildungskanons eingeschrieben und damit der RU als schulisches Unterrichtsfach legitimiert, ja sogar eingefordert. Schüler/-innen brauchen also Religion, um Bildung zu erfahren.

- Offensichtlich finden sich in diesem Ansatz erhebliche Parallelen zu dem Allgemeinbildungskonzept *Dietrich Benners*, der gleichwohl weniger von unterschiedlichen Rationalitätstypen als von einem multidimensionalen Begriff menschlicher Praxis her denkt. Arbeit, Religion, Kunst, Politik, Pädagogik, Ethik sind Dimensionen menschlichen Handelns, die als gleichberechtigte und nicht gegenseitig substituierbare Zugänge nebeneinander stehen.³³ Das Spezifische religiöser Logik bestimmt er im Rückgriff auf Schleiermacher als eine Lebensform, die das Gefühl schlechthiniger Abhängigkeit erfährt, kultiviert und reflektiert und so „alles mit Religion [...], nicht aus Religion tut“.³⁴ Benner gelingt mit diesem vieldimensionalen Praxisbegriff eine bildungstheoretische Legitimation des RU.

Wo die menschliche Praxis nicht in allen Dimensionen in schulischen Zusammenhängen abgebildet würde, wäre Bildung unterbestimmt. Neben einer innerreligiösen Begründungsebene nennt Benner vor allem drei Gründe für ein öffentliches Interesse an einer Tradierung von Religion in der Schule: Erstens zivilisiert es die Religion selber, weil diese in die schulischen Bildungsprozesse Verständigung untereinander, Toleranz und Selbstbegrenzung hineinträgt. Zweitens sei die Öffentlichkeit auf die Tradierung der Praxis in ihrer Vieldimensionalität angewiesen, weil diese eben zum Menschen gehört. Weil religiöse Erziehung und Unterweisung immer weniger allein in den Religionsgemeinschaften und in den Familien gelingt, seien beide auf öffentliche Erziehung und schulischen Unterricht angewiesen.³⁵ Drittens sei es aus Gründen der „Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns“ wichtig, weil eben die Religion einen irreduziblen autonomen Teil religiöser Praxis bilde.³⁶

Die Religionspädagogik kann auf dieses bildungstheoretische Gesprächsangebot zurückgreifen und konstruktiv reagieren. Hier findet sie doch eine Anschlussfähigkeit, die in Zeiten einer gesteigerten Legitimationsbedürftigkeit des RU nicht unterschätzt werden sollte. Sie kann allerdings dem Bildungskonzept der PISA-Studie die kritische Frage nicht ersparen, wie denn unter den Bedingungen der Pluralisierung von Rationalitäten ein unbedingter Wahrheitsanspruch zu denken sei, der über das jeweilige System und Sprachspiel hinausreiche. Liegt nicht in der religiösen Tradition eine überschießende Dynamik, ein übergreifender universaler Wahrheitsanspruch, der das ganze Leben prägen will?³⁷ Wie im Konzept der Öffentlichen

33 Vgl. Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik, Weinheim 2005, 40–46.

34 Ders.: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. In: RpB 53/2004, 5–20, 12.

35 Ebd., 9.

36 Ebd., 12.

37 Habermas 2005 [Anm. 10], 117.

Religion erkennbar wurde, beeinflusst Religion eben doch das Verständnis von Ökonomie, Politik, von Ästhetik, von Recht, ohne diese im Kontext der Moderne daraus ableiten zu dürfen. Hier liegt aus religionspädagogischer Sicht ein Defizit dieses Bildungsbegriffs von PISA. Daran wird zu arbeiten sein.

2. Anforderungen an die Religionspädagogik

Nimmt man nun die drei bislang erörterten Felder zusammen, dann ergibt sich ein Feld, auf dem die Religionspädagogik sich bewähren muss. Für sie ergibt sich als eine Öffentliche Religionspädagogik ein sehr komplexes Anforderungsprofil. Sie muss sich in die Öffentlichkeit begeben, und das heißt: Sie muss religiöses Lernen unter den spezifischen Bedingungen ihres Kontextes formulieren. So könnte sie unter Beweis stellen, dass, wie Friedrich Schweitzer formuliert, „die Praxis religiöser Erziehung und Bildung eine zivilgesellschaftliche Kraft von nicht zu unterschätzender Bedeutung“ darstellt.³⁸

Dies aber verlangt der Religionspädagogik einiges ab. Ich sehe vor allem drei Punkte:

- Erstens müsste Öffentliche Religionspädagogik öffentlichkeitsfähig im Sinne von diskursfähig werden; sie müsste die Eigenlogik der unterschiedlichen Rationalitätsformen und Wirklichkeitszugänge achten wie das Überschießende der christlichen Botschaft offensiv einbringen, das wesentlich mit der unbedingten Wahrheit einer unbedingten parteiichen Liebe zu tun hat. Die Hoffnung der Reich-Gottes-Botschaft ist eben, wie Johann Baptist Metz das einmal formuliert

hat, durchaus für die Bewertung von Markt und Welthandelspreisen von Bedeutung.

- Öffentliche Religionspädagogik müsste zweitens kontextuell werden, indem sie aus ihrem Wahrheitsanspruch heraus ihren Kontext kritisch wahrnimmt, beurteilt und im Lichte dessen ihre Botschaft kritisch-produktiv zur Geltung bringt; dazu gehört wesentlich, dass sie aus ihrem Charakter als interdisziplinäre Verbunddisziplin heraus Erkenntnisse anderer Wissenschaften mitberücksichtigt. Dann könnte sie sich z.B. nicht mehr abstrakt auf die Zivilgesellschaft beziehen. Vielmehr müsste sie sich etwa von der Sozialwissenschaft belehren lassen, dass diese wie etwa im Ruhrgebiet überwiegend in der Oberstadt engagiert ist, sie aber in der Unterstadt, bei den sog. einfachen Leuten, stark zurücktritt.³⁹
- Und drittens müsste sie in einem emphatischen Sinne subjektorientiert sein, insofern sie als Sprachschule der Freiheit an der Mündigkeit der Subjekte ausgerichtet ist. Wahrheitsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Urteils-, Sprach- und Handlungsfähigkeit inmitten von Pluralität und Heterogenität sind Elemente einer solchen Subjektorientierung. Auf solche aber ist doch auch der öffentliche Diskurs dringend angewiesen. Hier werden nicht nur semantische Gehalte tradiert, sondern auch jene Kräfte an Mündigkeit und autonomer kritischer Rationalität mobilisiert, die ja im Sinne von Habermas gerade für die Zivilgesellschaft elementar sind. Eine esoterisch verdünnte, hochindividualisierte Religiosität ist nicht das, was die säkularen Bürger/-innen im Interesse des Ganzen von ihren religiösen Mitbürgerinnen und Mitbürgern erwarten. Wenn säkulare Bürger/-innen von ihren

38 Schweitzer, Friedrich: Mehr als eine Privatangelegenheit! Perspektiven für eine Religionspädagogik in der Zivilgesellschaft. In: Bitter, Gottfried/Blasberg-Kuhnke, Martina (Hg.): Religion und Bildung in Kirche und Gesellschaft. Für Norbert Mette, Würzburg 2011, 164–171, 169; vgl. Schröder 2013 [Anm. 2].

39 Vgl. Bogumil, Jörg/Heinze, Rolf G./Lehner, Franz u.a.: Viel erreicht – wenig gewonnen. Ein realistischer Blick auf das Ruhrgebiet, Essen 2012, 160ff.

religiösen Mitbürgerinnen und Mitbürgern überhaupt noch etwas erwarten, dann wäre es ein auch in Sachen Religion urteilsfähiges, sprach- und handlungsfähiges Subjekt, das am öffentlichen Diskurs kritisch wie konstruktiv teilnimmt und so Zivilgesellschaft gestaltet.⁴⁰ In dem Maße, wie die Religionspädagogik aus der gesellschaftlich-politischen Dynamik der christlichen Botschaft sich diese Erwartung zu eigen macht und diese zugleich noch einmal im Lichte der kritisch-verheißenden Wucht der Reich-Gottes-Botschaft kritisch reflektiert, wäre eine christliche Religionspädagogik anschlussfähig und gefordert zugleich.

Um diesen drei Anforderungen zu entsprechen, artikuliert sich die hier vertretene Öffentliche Religionspädagogik im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Theorie religiöser Bildung. Deren Grundzüge sollen wenigstens noch genannt werden.

3. Bildungstheoretische Grundlegung

Was ist ein gebildeter Mensch? Sicher nicht der, den wir abends bei Günther Jauch besichtigen können. Nicht der Vielwissende ist gebildet. Bildung zielt auf Emanzipation, Aufklärung, Urteilsfähigkeit, Mündigkeit und Freiheit, kurz: auf die Verwirklichung der menschlichen Bestimmung. Dabei ist Bildung ein kommunikativer, in Geschichte und Gesellschaft situierter Vorgang einer gegenseitigen Anerkennung von Freiheiten, der gerichtet ist auf eine „Identität in universaler Solidarität“.⁴¹ Der Mensch

kann sich nur selber bilden. Aber er kann dies nur tun im Leben mit anderen. Letztlich findet der Mensch seinen Sinn und seine Identität nur, wenn er sich vom Glück der Anderen abhängig macht. Bildung geschieht von dem her, was man nicht selber machen kann, was man sich letztlich schenken lassen muss. Insofern liegt hier bereits eine Grenze für alle Versuche, Schule und Bildung technokratisch zu organisieren. Damit setzt Bildung auf mehr, als sie im intersubjektiven Vollzug aus sich heraus gewährleisten könnte. Hierin erkennt man bereits ihre religiöse Tiefendimension. Bildung greift vor auf eine absolute, aus dem Tod rettende Freiheit, die auch die Opfer und die Ausgeschlossenen retten kann.⁴² Eine solche Bildung aber, so sagt der Wiener Pädagoge und Religionspädagoge Henning Schluß, liegt mit ihrem „Potential von Widerstand“ gegenüber allen Versuchen, Bildung auf Qualifizierung für ökonomische Prozesse zu reduzieren, „im öffentlichen Interesse“.⁴³

Für eine christliche Religionspädagogik erhält ein solcher religiöser Bildungsbegriff durch den Rückgriff auf die jüdisch-christliche Überlieferung ihre inhaltliche Kontur. Sie bringt eine Hoffnung auf ein „Leben in Fülle“ (Joh 10, 10) ein. Ich kann hier nicht zeigen, inwieweit eine christologisch angeschärfte Theologie der Gottesebenbildlichkeit diesen Bildungsgedanken radikalisiert und Bildung als Angleichung an Jesus Christus im Sein für die Anderen zu verstehen ist.⁴⁴

Bildung und Religion, ja Bildung und Glaube stehen damit für einen religionspädagogischen Bildungsbegriff in einer Beziehung der

40 Vgl. Altmeyer, Stefan: Wiederkehr der Religion. Enttäuschte Hoffnung oder unentdeckte Herausforderung? In: Ders./Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.): Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart 2013, 89–100, 90.

41 Mette, Norbert: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 139.

42 Peukert, Helmut: Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte 6 (1994) 129–137, 135.

43 Schluß, Henning: Religiöse Bildung im öffentlichen Interesse. Analysen zum Verhältnis von Pädagogik und Religion, Wiesbaden 2010, 3.

44 Vgl. Haep, Christopher: Zeit und Bildung, Stuttgart 2007, 235.

Wechselseitigkeit: Bildung läuft ohne eine das Bildungsstreben sinnvoll kontextualisierende Vision wahren Lebens „letztlich ins Leere“, wie umgekehrt der Glaube eines Menschen verkümmert, wenn er nicht dadurch in die personale Identität integriert wird, dass „man ihn seinerseits bildet“⁴⁵. Glaube ist auf Bildung angewiesen. Religiöser Bildung obliegt es dann aber auch, an der Unverfügbarkeit und Geschenktheit der Glaubensentscheidung festzuhalten und zugleich die pädagogische Relevanz von Momenten der Gratuität, der Zwecklosigkeit, der Nichtfunktionalität auszuweisen.

Es ist also eine solche Bildung, die öffentlich zur Sprache zu bringen wäre. Doch in welcher Öffentlichkeit? Es versteht sich, dass für die Religionspädagogik das Forum von Öffentlichkeit nicht primär und zunächst der Diskurs der Zivilgesellschaft ist. Für sie steht insbesondere die Teilöffentlichkeit der schulischen Bildung im Fokus. In diesen allgemeinen Bildungsdiskurs in der Schule, in das vielstimmige Konzert der anderen Schulfächer und in die Profilierung der Schule insgesamt hat sie sich primär einzubringen.⁴⁶ Wie brisant, wie schwierig dies ist, wird leicht ersichtlich, wenn es um die anthropologischen Fundamente oder um Sinnfragen, wenn es um Fragen des Schulprofils, um Gestaltung des Schullebens, aber auch wo es um die letzten Fragen geht, die in anderen Fächern eben auch berührt werden. Nicht nur an der Universität, auch an der Schule ist nach wie vor das Verhältnis zwischen einzelnen Fächern prekär.

45 Englert, Rudolf: Bildung, religionspädagogisch. In: LThK³ 2 (1994) 454–455, 454.

46 Vgl. Telser, Andreas: Differenzierung und Interpenetration von Religion und Politik – theologisch. In: Kreutzer, Ansgar/Gruber, Franz (Hg.): Im Dialog. Systematische Theologie und Religionssoziologie, Freiburg i. Br. 2013, 356–374; Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Stockinger, Helena u. a. (Hg.): Kultur der Anerkennung: Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler, 2013.

Nur wie kann religiöse Bildung sich hier einbringen? Wer versteht eigentlich noch die Sprache von Religion? Und andersherum gefragt: Wie müssen wir in der Religionspädagogik sprechen, wie im Religionsunterricht, damit die Schüler/-innen uns verstehen? Deren Sprache ist meilenweit von der Sprache verfasster Religion entfernt.

Bietet sich hier nicht der Modus der Übersetzung an? Auf einer philosophischen Ebene sehen manche in der Übersetzung einen verheißungsvollen Weg. Allerdings setzen sie unterschiedliche Akzente. Während bekanntlich John Rawls diese Übersetzungspflicht einseitig religiösen Bürgerinnen und Bürgern auferlegt, sieht Jürgen Habermas darin nicht nur eine ungebührliche Benachteiligung, sondern auch eine Verletzung der Neutralitätspflicht des Staates. Nach Habermas können religiöse wie nichtreligiöse Bürger/-innen durch jeweilige Übersetzungsbemühungen überhaupt erst ins Gespräch kommen.⁴⁷

Wenn eine „Säkularisierung, die nicht vernichtet“⁴⁸, sich im Modus der Übersetzung vollzieht, stellt sich allerdings die brennende Frage, ob sich religiöse Gehalte überhaupt angemessen übersetzen lassen.⁴⁹ In welcher Vernunft, in welcher Sprache, in welcher Praxis lässt sich die Radikalität der Reich-Gottes-Botschaft übersetzen, ohne die semantischen Gehalte zu schwächen oder die Eigenlogik anderer Sprachen und Rationalitäten autoritär zu überformen? Lässt sich das Wesentliche der biblischen Hoffnung ohne Substanzverlust übersetzen?

Die gegenwärtige Kulturtheorie reflektiert die Relevanz von Übersetzung insbesondere in der Situation fragmentierter pluraler Gesellschaften. Belehrt durch den Postkolonialismus

47 Habermas 2005 [Anm. 10], 137f.

48 Habermas 2001 [Anm. 8], 29.

49 Vgl. Reder, Michael 2013 [Anm. 13], 110–116.

zeigt sie sich sensibel für die machtförmigen Strukturen jeder Übersetzung: Übersetzen heißt doch immer auch, Fremdes zu repräsentieren, für dieses zu sprechen. Sie kann eine Bereicherung, eine Erweiterung des Eigenen sein, kann zur Verständigung beitragen, kann aber auch Moment einer einseitigen Assimilation und von Macht sein.⁵⁰

Aber lässt sich die Bedeutung überhaupt allein in der sprachlich artikulierten Semantik erfassen oder bedarf es für die Übersetzung nicht einer teilnehmenden, erfahrungsgesättigten Beobachtung, weil Bedeutung stets in einer bestimmten kulturellen Praxis verwurzelt ist? In der gegenwärtigen Kulturtheorie wird dementsprechend Übersetzung in einen weiteren Rahmen gesetzt und als „Medium des Kulturverstehens“⁵¹ begriffen. Man müsse in eine andere Kultur eintauchen, müsse eine „dichte Beschreibung“ (Clifford Geertz) in einer erfahrungsbezogenen Innenperspektive erlangen. Andererseits macht selbst Habermas Einschränkungen bei der Übersetzungsnotwendigkeit: „Auch ich möchte den authentischen Charakter der religiösen Sprache in der Öffentlichkeit bewahren, weil

ich davon überzeugt bin, dass es sehr wohl verschüttete moralische Institutionen einer säkularen Öffentlichkeit geben könnte, die sich durch eine bewegende religiöse Rede freilegen ließen. Wenn man Martin Luther King Jr. zuhört, spielt es keine Rolle, ob man säkular ist oder nicht. Man versteht, was er meint“.⁵²

Mit solchen Diskussionen um Übersetzungen religiöser Traditionen oder um die Eröffnung von erfahrungsbezogenen teilnehmenden Beobachtungen im Umgang mit einem oftmals zur Fremdreligion gewordenen Christentum sind einer Öffentlichen Religionspädagogik erhebliche Perspektiven eröffnet, an denen sie sich abzuarbeiten und wo sie sich in ihrer Wahrheit aufs Spiel zu setzen hat – im Dienst an der lebensdienlichen Autonomie der Menschen.

*Dr. Bernhard Grümme
Professor am Lehrstuhl für Religions-
pädagogik und Katechetik an der Ruhr-
Universität Bochum, Universitätsstr. 150,
44801 Bochum*

50 Vgl. Renn, Joachim/Straub, Jürgen/Shimada, Shngo (Hg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration, Frankfurt a.M. – New York 2002, 9. Zum Folgenden vgl. Pirner, Manfred: Übersetzung. Zur Bedeutung einer fundamentaltheologischen Kategorie für kirchliche Bildungsverantwortung. In: Meier, Gernot (Hg.): Reflexive Religionspädagogik. Impulse für die kirchliche Bildungsarbeit in Schule und Gemeinde, Stuttgart 2012, 79–88.

51 Vgl. Renn/Straub/Shimada 2002 [Anm. 50].

52 Habermas, Jürgen/Taylor, Charles: Diskussion. In: Mendieta, Eduardo/VanAntwerpen, Jonathan (Hg.): Religion in der Öffentlichkeit, Berlin 2012, 89–101, 95.

Milieusensibel unterrichten?

Religionspädagogische Nachfragen und Anregungen zu den Sinus-Studien

Patrik C. Höring

1. Vorbemerkungen

- Lebensweltforschung und Milieustudien sind erst möglich, wo Vielfalt vorhanden ist. Sie sind heute notwendig, wo diese Vielfalt unüberschaubar geworden ist, weil sie diese abbilden und zugleich durch Vergrößerung (Bildung von Clustern, Darstellung von Szenen und kulturellen Milieus) handhabbar machen.
- Der Umgang mit Vielfalt in der modernen, offenen Gesellschaft gehört zu ihren ungelösten Aufgaben. Während die Unterschiedlichkeit und Vielfalt von Individuen, Lebensweisen, Kulturen und Weltanschauungen im Alltag eine Selbstverständlichkeit geworden ist, kann von einem produktiven Umgang damit keine Rede sein. Viel eher wird Vielfalt, wenn nicht als Bedrohung, so doch zumindest als persönliche oder gesellschaftliche Herausforderung gesehen.

2. Vielfalt und Unterschiedlichkeit: Problem oder Chance?

Nach wie vor prägt unsere Gesellschaft das Bemühen, Vielfalt abzumildern, Vielfalt und Komplexität zu reduzieren durch eine ‚Homogenisierung‘ heterogener Situationen. Menschen mit Migrationshintergrund werden assimiliert, Menschen mit Behinderungen separiert oder heute zunehmend integriert. Nicht viel anders,

nur deutlich subtiler, geschieht dies mit Menschen, die ebenfalls nicht dem Mainstream entsprechen hinsichtlich ihrer sozialen, materiellen, intellektuellen oder weltanschaulichen Lage. Erst im Zuge von Diversity-Konzepten oder der Inklusionsdebatte werden diese Handlungsweisen in Frage gestellt.

Die seit 2005 veröffentlichten Studien zu den Sinus-Milieus haben gezeigt, wie stark der Trend zur Homogenisierung auch innerhalb der (katholischen) Kirche ist. Gesellschaftliche Vielfalt bildet sich in der Kirche nicht ab. Es dominieren bestimmte, als traditionell-konservativ, bürgerlich oder postmateriell klassifizierte Gruppen. ‚Andere‘, hedonistisch-materialistisch oder experimentalistisch orientierte Personen, sind deutlich unterrepräsentiert, finden kaum eine gemeinsame Basis mit den dominierenden Milieus, fühlen sich von den kirchlichen Angeboten schlichtweg nicht angesprochen, eingeladen, einbezogen. Eine Teilhabe an kirchlichen Vollzügen, ein Teilhaben an der von der Kirche repräsentierten Botschaft eines von der Gottesherrschaft durchdrungenen Lebens wird aufgrund sprachlicher, ästhetischer und kultureller Barrieren verunmöglicht.

Die Antwort auf diese Herausforderung ist eine „milieusensible Pastoral“¹, ein Handeln der

1 Vgl. u.a. Sellmann, Matthias/Wolanski, Caroline (Hg.): Milieusensible Pastoral. Praxiserfahrungen aus kirchlichen Organisationen, Würzburg 2013.

Kirche, die Rücksicht nimmt auf die Unterschiedlichkeit der Menschen heute. Meint man es damit wirklich ernst und wird sie nicht nur als Mittel zur Optimierung kirchlicher Rekrutierungsbemühungen genutzt, sondern als eine wirkliche Hinwendung zum Menschen von heute, dann ist ‚Milieusensibilität‘ aber nur ein Anfang, da sie das jeweilige Individuum nur als Teil einer fiktiven kulturellen Gruppe begreift. Letztlich muss es der Kirche um eine ‚person-sensible‘ Pastoral gehen, in welcher der einzelne Mensch als Person im Mittelpunkt steht – Kern einer personenzentrierten Seelsorge, wie sie seit den 1970er-Jahren selbstverständlicher Teil zeitgenössischer Seelsorgelehre ist.

Insgesamt steht Kirche erst am Beginn des Weges, Unterschiedlichkeit und Vielfalt nicht als Problem oder Bedrohung wahrzunehmen, sondern als Bereicherung und Chance zur Weiterentwicklung wertzuschätzen. Mit Papst Franziskus formuliert: „Die Unterschiede zwischen den Menschen und den Gemeinschaften sind manchmal lästig, doch der Heilige Geist, der diese Verschiedenheiten hervorruft, kann [...] es in eine Dynamik der Evangelisierung verwandeln [...]. Wenn [...] wir es sind, die auf der Verschiedenheit beharren, und uns in unsere Partikularismen, in unsere Ausschließlichkeiten zurückziehen, verursachen wir die Spaltung, und wenn andererseits wir mit unseren menschlichen Plänen die Einheit schaffen wollen, zwingen wir schließlich die Eintönigkeit, die Vereinheitlichung auf. Das hilft der Mission der Kirche nicht.“²

Auch innerhalb des Bildungssystems hierzulande sind Ausschluss- oder Zuweisungsmechanismen geläufig, die Unterschiedlichkeit nicht produktiv aufgreifen, sondern eher in

Form von Benachteiligungen fortschreiben. Es ist noch nicht einmal an das gegliederte und selektiv wirkende Schulsystem zu denken, das Unterschiedlichkeit dem Ziel einer gewünschten (und nicht selten Wunsch bleibenden) Homogenität von Lerngruppen unterordnet. Auch pädagogische Prozesse lassen im Blick auf ein für alle gleich lautendes Unterrichtsziel Unterschiedlichkeit nur bedingt zu, da das Nichterreichen eines Unterrichtsziels immer mit einer Bewertung verknüpft ist. Daher die Frage: Was ‚bringen‘ Milieustudien und Lebensweltforschung für das unterrichtliche Handeln?

3. Milieustudien aus religionspädagogischer Perspektive

Im Blick auf den schulischen (Religions-)Unterricht können Milieustudien in folgender Hinsicht fruchtbar sein: (1) Milieustudien als Anfrage an das Bildungskonzept; (2) Milieustudien als Instrument der didaktischen Analyse; (3) Milieustudien als Unterrichtsthema bzw. Lernmittel. Die Überlegungen werden ergänzt durch einen Blick auf (4) Milieustudien im Kontext gemeindlicher Katechese.

3.1 Milieustudien als Anfrage an das Bildungskonzept

Schule ist ‚für alle‘ da. Kein Kind, das seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht nicht eine (heute immer mehr) ‚verschulte‘ Kindheit erlebt. Der 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung hat deutlich gemacht, wie sehr Kindheit und Jugend heute eine pädagogisierte Kindheit und Jugend ist.³ ‚Alle‘ sind aber nicht gleich. Die durch die Milieuforschung illustrierte Vielfalt jugendlicher Lebensweisen wirft die Frage auf, inwiefern die Schule dieser Vielfalt gerecht werden kann und – umgekehrt –

2 Papst Franziskus: Die Freude des Evangeliums. Das Apostolische Schreiben „*Evangelii gaudium*“ über die Verkündigung des Evangeliums in der Welt von heute, Freiburg – Basel – Wien 2013, 169 (Nr. 131).

3 Vgl. 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Berlin 2012, 20, 47.

diese Vielfalt als produktive Chance aufgreifen bzw. ihr Raum geben soll.

Es ist eine Anfrage an das Bildungsverständnis der Schule, die bis heute homogene Lerngruppen voraussetzt⁴ und dabei gleichermaßen sowohl die Integration/Allokation in eine vorhandene Gesellschaft als auch die Förderung individueller Begabungen bezweckt.⁵ Unterschiedlichkeit oder Abweichung sind darin ein Problem. Ein an Standards orientierter und im Wesentlichen durch die Lehrperson gesteuerter Unterricht lässt wenig Raum für Individualität und Diversität, wie in der bekannten Karikatur illustriert, bei der verschiedene Tiere (u.a. ein Goldfisch und ein Elefant) als erste gemeinsame Übung einen Baum erklettern sollen.

Unterricht im Klassenverband setzt eine gewisse Gemeinsamkeit voraus. Und so richten sich die Bemühungen des Bildungssystems auf eine möglichst homogene Ausgangslage innerhalb einer Lerngruppe. Doch trotz der Differenzierung nach Alter und persönlicher Leistungsfähigkeit sowie ggfs. Geschlecht bleibt die homogene Lerngruppe eine Illusion. Es ist wie beim Märchen vom Hasen und dem Igel. Hat man den Eindruck, durch differenzierte Bildungsangebote der Heterogenität Einhalt geboten zu haben, ist sie stets wieder da.

Vorschläge einer „Pädagogik der Vielfalt“ versuchen Heterogenität als Chance zu be-

greifen.⁶ Auch die Wende zum kompetenzorientierten Unterricht könnte ein solcher Neuansatz sein, intendiert er doch die Möglichkeit unterschiedlicher Lernwege innerhalb weniger Kernvorgaben. Gleichwohl: Nach wie vor legen Bildungsstandards fest, welche Latte am Ende zu überspringen ist. Und diese unterliegen heute einem stärkeren Controlling als je zuvor.

Die grundsätzliche Spannung zwischen Gleichheit und Differenz, zwischen der gesellschaftlichen Allokationsfunktion der Schule und der pädagogischen individuellen Förderung, lässt sich nicht zu einer Seite hin auflösen.⁷ Eine aus pädagogischen Gründen wünschenswerte Binnendifferenzierung innerhalb der Lerngruppe bleibt nach wie vor den Lehrenden und ihrer pädagogischen bzw. didaktischen Kompetenz überlassen.⁸ Sie gilt den Lehrenden als eine der größten Erschwernisse in ihrem Beruf⁹ – möglicherweise, weil die schulischen Rahmenbedingungen individuelle Förderung zu wenig

4 Zur Homogenisierung von Lerngruppen in der Schule und deren Kritik vgl. *Schilmöller, Reinhard*: Schulischer Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Eine Problemanalyse. In: *Ders./Fischer, Christian* (Hg.): Heterogenität als Herausforderung für schulisches Lernen (Münstersche Gespräche zur Pädagogik 27), Münster 2011, 1–32, 4–8.

5 Das sog. „Förderstufen“-Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1972 (das den Beginn elterlicher Partizipation am Schulbetrieb darstellt) hebt die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Staat und Eltern hervor, in der nicht einseitig individuelle Interessen gesellschaftlichen Aufgaben unter- oder übergeordnet werden dürfen. Vgl. BVerfGE 34, 165 (188).

6 Vgl. *Prenzel, Annedore*: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Schule und Gesellschaft), Wiesbaden³2006 (1993).

7 Kritisch zur Forderung nach (mehr) Heterogenität *Schilmöller* 2011 [Anm. 4], 14–26; *Lehmann, Rainer H.*: Heterogenität – Problem oder Chance? In: *Schilmöller/Fischer* 2011 [Anm. 4], 33–44.

8 Zu den konkreten Möglichkeiten der Binnendifferenzierung vgl. *Buholzer, Alois*: Möglichkeiten und Formen des Umgangs mit Heterogenität in der Schule. In: *Schilmöller/Fischer* 2011 [Anm. 4], 45–64, 51–62; *Buholzer, Alois/Kummer Wyss, Annemarie*: Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Seelze/Zug 2010.

9 Vgl. *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin/Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel/Humboldt-Universität, Berlin* (Hg.): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse, Berlin 1997, 30, Tab 4.

zulassen und die Lehrpersonen letztlich dieses Dilemma ‚ausbaden‘.¹⁰

Tatsächlich ist von bildungspolitischen Rahmenbedingungen nicht allzu viel für den konkreten Lernerfolg zu erwarten. Mit John Hattie, der für den Lernerfolg den Fragen nach Differenzierung, individualisiertem Lernen oder auch der Klassengröße nur geringe Bedeutung zumisst, rücken vielmehr die Lehrperson und ihre Kompetenz in den Mittelpunkt.¹¹

3.2 Milieustudien als Instrument der didaktischen Analyse

Unmittelbarer Einfluss auf die Gestaltung pädagogischer Prozesse hat die jeweilige Lehrperson. Milieustudien können deshalb umso eher Anwendung finden innerhalb der didaktischen Analyse im Blick auf die Entwicklung von Jahresplänen, Unterrichtsreihen und konkreten Unterrichtseinheiten. Im Zuge einer Eingangs- und Prozessdiagnostik können sie eine Seehilfe sein, Schüler/-innen besser zu verstehen und die Lehrangebote stärker an der Lebenswelt der Schüler/-innen zu orientieren. Denn die Orientierung an ihrer Lebenswelt ist – spätestens seit einer anthropologisch gewendeten Hermeneutik in der inzwischen auch empirisch eigenständig arbeitenden Religionspädagogik – ein Grunddatum der didaktischen Analyse.

Es geht dabei nicht nur darum, den Unterricht interessanter zu gestalten. Die Verknüpfung von jugendlichen Lebenswelten und schulischem Lernen hat grundsätzliche didaktische Relevanz, weil bekanntermaßen – bzw. nach Wolfgang Klafki – nur das gelernt wird, was für

den einzelnen als relevant erfahren wird.¹² Daher verlangt Klafki „Bedingungsanalyse“ eine Auseinandersetzung mit den „konkreten, soziokulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe“.¹³ Dies ist nicht allein notwendig, um an den jeweiligen Lernstand anschließen zu können. Es geht darum – um mit Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer zu sprechen –, die „elementaren Erfahrungen“¹⁴ der Schüler/-innen zu heben. Es geht um die Wahrnehmung von lebens- und lernbedeutsamen Vorerfahrungen, Weltzugängen und Deutungsansätzen – John Hattie spricht in diesem Zusammenhang davon, das Lernen „mit den Augen der Lernenden zu sehen“¹⁵ – ja, es geht theologisch gesprochen möglicherweise auch um bereits in die Lebensgeschichte eingeschmolzene Spuren Gottes.

Schon 1989 – von Milieustudien sprach noch kaum jemand – machte die Expertenkommission „Anwalt des Kindes“ des Bildungsministeriums in Rheinland-Pfalz auf diesen Zusammenhang aufmerksam und bemerkte, was heute selbstverständlich ist: In der jeweiligen Lebenswelt der jungen Menschen existieren ganz bestimmte „Umgangs- und Gesprächsformen, Wege für die Lebensgeschichte,

10 Vgl. Joller-Graf, Klaus: Binnendifferenzierter Unterricht. In: Buholze/Kummer Wyss 2010 [Anm. 8], 122–137, 135.

11 Vgl. Hattie, John: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. London–New York 2009; Ders./Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, Baltmannsweiler 2013.

12 Vgl. Frage II (Gegenwartsbedeutung), III (Zukunftsbedeutung) und V (Zugänglichkeit der didaktischen Analyse) nach Wolfgang Klafki. Zuerst in: Ders.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50 (1958) 450–471; Darstellung und Kritik u.a. bei Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?, Weinheim–Basel 2007.

13 Vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1991, 272.

14 Vgl. Nipkow, Karl.E.: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: KatBl 11 (1986) 600–608, bes. 604f.; Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele. Mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow; Neukirchen-Vluyn 2003.

15 Vgl. Hattie 2013 [Anm. 11], Kap 11.

„Drehbücher‘ (Skripts), Begründungs- bzw. Rechtfertigungsmuster, Handlungsannahmen“.¹⁶ Wobei anzunehmen ist, dass es sich nicht um nur eine jugendliche Lebenswelt handelt, sondern Jugendliche heute sich in einer Vielzahl verschiedener Lebenswelten (Schule, Familie, Peer-Group, Hobby ...) bewegen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Begriff ‚Lebenswelt‘ unscharf ist. Die Sinus-U18-Studie 2012 bezeichnet damit eine kulturelle Orientierung – unabhängig davon, wo diese gelebt wird.¹⁷ ‚Lebenswelt‘ im gerade genannten Sinn beschreibt hingegen einen bestimmten Ort oder Zeitpunkt oder einen sozialen Zusammenhang (Gruppe), in bzw. an dem Jugendliche sich aufhalten und verhalten. Dieser Orte gibt es viele: Schule, Familie, Nachbarschaft, Peer-Group, Vereinsleben, Musikgruppe u.v.m. Das Verhalten an den unterschiedlichen Orten kann entsprechend der jeweils erwünschten Haltungen auch verschieden sein. Schule ist eine Lebenswelt unter vielen.

Die rheinland-pfälzischen Empfehlungen ermutigen, sich über jugendliche Lebenswelten kundig zu machen und vergleichen diese Aufgabe zu Recht mit der eines Volkskundlers oder Kulturforschers.¹⁸ Als Erkenntnisquellen führen sie aber (noch) keine Milieustudien an, sondern raten zu allem, was „authentischer Ausdruck der Anschauungen, Einstellungen, Motive des Handelnden“ ist.

„Dazu zählen Gespräche zwischen Schülern und Lehrern, schriftliche Darstellungen wie autobiographische Berichte, Berichte in

Schülerzeitungen, z. B. über Freizeitgestaltung (etwa die Samstagabenddisco), Gedichte von Schülern, Photographien oder Graffiti; dazu zählen weiter Äußerungen über bevorzugte Musik oder Filme. Die Quellen können direkt Zugang zur anderen Lebenswelt ermöglichen wie beispielsweise bei einem autobiographischen Bericht; oder der Zugang kann indirekt vermittelt sein, wie etwa bei Photographien oder bevorzugter Musik. Das Verstehen der ‚Dokumente‘ erfolgt im schulischen Alltag vor allem durch Gespräche zwischen Lehrer und Schüler in der Schule, während Klassenfahrten oder Hausbesuchen.“¹⁹

Auch die Milieustudien können eine Hilfe sein, solche „Dokumente“ zu verstehen. Einblicke in zwei der ‚Vertiefungsthemen‘ der Sinus-U18-Studie 2012 sollen das verdeutlichen.

3.2.1 Sinus-Milieustudie 2012:

Themenbereich „Schule und Lernen“

Im Allgemeinen gehen die Jugendlichen heute mehr oder minder gern zur Schule, abhängig jedoch von ihren unmittelbaren Erfahrungen: Persönlicher Erfolg, aber auch individuelle Anerkennung sind wichtige Faktoren, die sich vor allem mit der Lehrperson verbinden. Erste Differenzierungen werden erkennbar, wenn bildungsaffinen Gruppen dabei deren Fachkompetenz wichtig ist, bildungsfernen Jugendlichen hingegen eine verständnisvolle Umgangsweise, die sie in ihren individuellen Stärken fördert und bei den Schwächen wohlwollend unterstützt.²⁰

Deutliche Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der Schulformen. Alle Jugendlichen sind sich bewusst, dass der Schulabschluss die Eintrittskarte zu gesellschaftlicher Partizipation bzw. zu Erfolg ist. Hauptschüler/-innen blicken berechtigterweise deutlich skeptischer

16 *Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz, Kommission „Anwalt des Kindes“* (Hg.): Empfehlung 14. Schule im Spannungsfeld von Lebenswelten, o. O. 1989, 8.

17 Vgl. *Calmbach, Marc* u.a.: Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf 2011, 29.

18 Vgl. Empfehlung 14 1989 [Anm16], 10.

19 Ebd., 10f.

20 *Calmbach* 2011 [Anm. 17], 60f.

in die Zukunft, während Schüler/-innen mit höheren Bildungsabschlüssen optimistischer sind.²¹ Mädchen entwickeln einen größeren Ehrgeiz, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen. Sie sind auch eher bereit, selbstständig nach Fördermaßnahmen zu suchen, während Jungen aus Scham oder Gleichgültigkeit erst auf Druck der Eltern Hilfen in Anspruch nehmen.²² Ausnahme sind Jugendliche in prekären Lebenswelten, die durch Fatalismus und Verweigerung geprägt sind.

Die Motivation für schulischen Ehrgeiz ist wiederum verschieden. Jugendliche aus traditionellen Lebenswelten orientieren sich an Werten wie Pflichterfüllung und hegen den Wunsch nach Integration durch die Erfüllung der an sie gestellten Erwartungen. Postmodernen Lebenswelten geht es eher um persönliche Weiterentwicklung, zu der schulisches Lernen einen Beitrag leisten kann.

Von hier aus speisen sich die Erwartungen an entsprechende Lernangebote und Lernwege, die bei den bildungsnahen Jugendlichen mit einem erweiterten Lernbegriff einhergehen: Adaptiv-Pragmatische verstehen schulisches Lernen als Hilfe zur Entwicklung lebenspraktischer Fähigkeiten, Postmoderne als Befähigung zu eigenständigem Denken, so dass hier – wie auch unter Expeditiven – der Wunsch nach individuellen Lernangeboten in frei wählbaren Vertiefungsfächern geäußert wird. Prekäre und materialistisch-hedonistische Jugendliche wünschen sich eine bessere Anschlussfähigkeit der Inhalte an ihre Alltagserfahrungen und mehr praktisches Arbeiten. Experimentalistische Hedonisten stoßen sich am hierarchischen und pflichtorientierten Schulsystem, da ihre Interessen hinsichtlich jugendkultureller

Themen in dieser Form von Schule nicht realisiert werden (können).²³

Alle Jugendlichen wünschen sich einen stärkeren Praxisbezug und stärkere individuelle Förderung: eine deutlichere Orientierung am individuellen Leistungsniveau und die Berücksichtigung individueller Interessen. Begrüßt werden aktivierende und unterhaltsame Lernformen, vor allem Jugendliche an Gymnasien erwarten dabei aber eine ausreichende Lernzielorientierung.

3.2.2 Sinus-Milieustudie 2012:

Themenbereich „Glaube, Religion, Kirche“

Aufschlussreich für das religionspädagogische Handeln sind die Ergebnisse des Themenbereichs „Glaube, Religion, Kirche“.²⁴ In allen Milieus ist eine Divergenz zwischen persönlichem Glauben hier und institutionell verfasster Religion dort spürbar. Religionsunterricht hat daher mehr denn je die Aufgabe der Korrelation. (Die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, dass Jugendliche – mit wenigen Ausnahmen – kaum noch über eine eigene, realistische Anschauung von Kirche oder eine eigene Praxis mit und in der Kirche verfügen, sind unstrittig.) Doch jenseits dieser Gemeinsamkeit gibt es wiederum Unterschiede.

Da wäre zur Kenntnis zu nehmen, dass bei Jugendlichen traditionellerer Grundorientierungen (z.B. Konservativ-Bürgerliche oder Prekäre) Religionsunterricht auch ein irritierendes, verstörendes und verunsicherndes Potential haben kann. Religion (und Kirche) gehören als regelsetzende und Zugehörigkeit ermöglichende Instanz bzw. als notwendige Verfasstheit individuellen Glaubens oft zur Lebenswelt der jeweiligen Jugendlichen. Die Studie von Dörthe Vieregge hat gezeigt, wie sehr etwa kirchlich orientierte Jugendliche aus sozial

21 Ebd., 61f.

22 Ebd., 63.

23 Ebd., 63, 66f.

24 Vgl. zum Folgenden v. a. ebd., 77–82.

benachteiligten Milieus durchaus eine große Nähe zu tradierten und institutionell verfassten Formen von Religion erkennen lassen.²⁵ Für diese Jugendlichen könnte Religionsunterricht und kirchliches Glauben einen scheinbaren Widerspruch bilden. Zumal viele Lehrpersonen eine andere Grundorientierung als die ihrer Schüler/-innen haben (Lehrpersonen stammen überdurchschnittlich häufig aus dem bürgerlichen, sozialökologischen bzw. liberal-intellektuellen Milieu). Spannungen zu bisherigen biographischen Erfahrungen zu bearbeiten, ist auch Aufgabe von Unterricht. Bei Jugendlichen unhinterfragte Dogmen und als selbstverständlich geglaubte kirchliche Traditionen können ins Wanken geraten, sollten aber nicht konfrontativ, sondern pädagogisch klug mit zeitgemäßen theologischen Argumentationslinien in den Lernprozess eingebracht werden – zumal wenn die Schüler/-innen an ihre intellektuellen Grenzen geraten. Also: Vorsicht mit undifferenzierter und allzu forscher Kirchenkritik!

Demgegenüber fordern Lebenswelten mit modernen Grundorientierungen (Expeditive, experimentalistische Hedonisten) den Erweis von Plausibilität. Persönlicher Glaube und verfasste Religion treten hier am deutlichsten auseinander. Daher wäre zu zeigen, dass Treue im Glauben kein Verlust von Freiheit ist – aus theologischer Überzeugung gilt ja das Gegenteil! Die Studie von Andrea Meier²⁶ hat Hinweise gegeben, wie biblische Texte, durch eine feministische Hermeneutik betrachtet, auch sogenannten „hedonistischen Jugendlichen“ sich als „Schatz“²⁷ erweisen können, der ihnen hilft, ihr Leben zu deuten.

Erschwert wird ein solcher Lernprozess durch die hedonistischen Aspekte dieser Grundorientierungen – vor allem, wenn sich bei der persönlichen Wertorientierung der Wille zu Veränderung mit Materialismus paart wie bei den „Materialistischen Hedonisten“²⁸. Wo kurzfristiger Spaß am Leben im Vordergrund steht, tut sich jede Religion schwer, weil ihr kritisch-prophetisches Potential kaum anschlussfähig an die entsprechenden Lebenswelten erscheint. Zugleich ist es aber auch die Nagelprobe für das Selbstverständnis des (jüdisch-christlichen) Glaubens. Denn ein funktionales Verständnis von Religion, nach dem Motto: ‚Dir geht es schlecht, also glaube‘, oder: ‚Du hast Fragen, wir haben die Antwort‘, kommt hier an seine Grenzen, weil eine einseitige Orientierung an vermeintlichen Defiziten des Lebens, die der Glaube wieder ‚heil‘ macht, weder sinnvoll noch aus theologischer Überzeugung möglich ist.

Vergleichsweise einfach scheint die Allianz mit Jugendlichen sozialökologischer Lebenswelten zu sein, lassen sie sich doch am ehesten für das sozialpolitische Handeln, wie es für die Kirchen in Deutschland kennzeichnend ist, interessieren. Vor allem Papst Franziskus erscheint vielen besonders glaubwürdig. Seine Akzentuierung der diakonischen Seite von Kirche mag hier, sicher aber auch bei anderen Jugendlichen, beeindruckend. Die Lektüre der letzten Kapitel seiner Antrittsenzyklika „Lumen fidei“ (bes. Nr. 51), seines Apostolischen Schreibens „Evangelii gaudium“ oder der Antrittsenzyklika Benedikts XVI. „Deus caritas est“ könnte eine lebendige Auseinandersetzung über Anspruch und derzeitige Gestalt von Kirche anregen.

Die Kenntnis der unterschiedlichen Lebensweisen und individuellen soziokulturellen Voraussetzungen ist für die Anlage eines Lehr-/Lernprozesses durchaus hilfreich – etwa auch im Kontext der Reflexion über das eigene

25 Vgl. Vieregge, Dörthe: Religiosität in der Lebenswelt benachteiligter Jugendlicher. Eine empirische Studie, Münster u.a. 2013.

26 Vgl. Meier, Andrea: Wie tief man graben muss ... Hedonistische Jugendliche als Zielgruppe kirchlicher Jugendarbeit, Wien – Zürich – Berlin 2010.

27 Vgl. ebd., 69.

28 Vgl. Calmbach 2011 [Anm. 17], 214.

Gottesbild in der Begegnung mit entsprechenden biblischen Kondensaten. Innerhalb einer didaktischen Analyse wäre zu fragen: Wie wirkt auf Menschen in prekären Lebensverhältnissen die Rede von einem Gott, der „die Mächtigen vom Thron stürzt und die Niedrigen erhöht“ (Lk 1,52)? Welche Reaktion würde dies bei den gut situierten Schülerinnen und Schülern einer katholischen Privatschule hervorrufen? Welche Funktion hätte die Begegnung mit einem solchen Gottesbild?

Oder: Wie reagieren Jugendliche traditionell-konservativer Wertorientierung auf jene Aspekte der biblischen Tradition, die Gott als Richter und Setzer einer Ordnung erscheinen lassen, wie etwa in Psalm 119 beschrieben: „Wohl denen, deren Weg ohne Tadel ist,/die leben nach der Weisung des Herrn. Wohl denen, die seine Vorschriften befolgen/und ihn suchen von ganzem Herzen“ (Ps 119,1f.)? Wie rezipieren Jugendliche einer „bürgerlichen Mitte“ das Bild eines Gottes, der mitten unter den Menschen ist, ihnen nahe in Freude und Leid? Oder wie begegnen „Expeditiv“ dem Gott, der herausführt aus der Knechtschaft in die Freiheit der Kinder Gottes (Gen 5,1; Ex 13,21; 14,19)?²⁹

An den Beispielen wird erkennbar, dass Gottesbilder sowohl kontrastierende, die eigene Situation transzendierende Wirkung haben können als auch eine bestätigende, die eigenen Lebensverhältnisse abbildende.³⁰ Aufgabe religiöser Bildung ist es, der Reduzierung auf ein nur wohlthuendes Gottesbild, das nicht

dazu beiträgt, die eigene Comfort-Zone zu verlassen, entgegenzuwirken und diesem aus theologischer Redlichkeit die Vielfalt biblischer Gottesbilder und aus anthropologischer Notwendigkeit deren kritisch-prophetische, in die Selbstreflexion rufenden Aspekte entgegenzuhalten.

3.3 Milieustudien als Unterrichtsinhalt bzw. Lernmittel

Milieustudien sind seit den 1980er-Jahren ein probates Instrument von Markt- und Meinungsforschung. Sie sind geeignet, die Gesellschaft in ihrer Vielfalt zu beschreiben und verständlich zu machen. Daher kommt ein Einsatz von Milieustudien als Unterrichtsinhalt bzw. als Lernmittel zunächst im Bereich Gesellschaftslehre (Erdkunde, Geschichte, Politik/Wirtschaft) in Betracht. Dort können sie eine Hilfe zum „Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeit“³¹ sein, wie es bspw. der Kernlehrplan Politik/Wirtschaft für das Gymnasium Sek I in NRW formuliert. Zur Erlangung der Sachkompetenz, Lebenssituationen und -formen der Menschen von heute beschreiben zu können,³² können auch die Ergebnisse der Milieuforschung genutzt werden. Im Blick auf die zu erwerbende Methodenkompetenz³³ könnte die Milieuforschung zudem in eigenen Versuchen als Instrument angewendet werden. Auch hinsichtlich eher selbstreflexiver Unterrichtsthemen (12. Inhaltsfeld: „Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft“ mit den Schwerpunkten: „personale Identität und persönliche Lebensgestaltung im Spannungsfeld von Selbstverwirklichung und sozialen Erwartungen“ und „Werte und Wertewandel in der Gesellschaft“³⁴)

29 Wie sehr mögliche Klischees nicht der Realität entsprechen, zeigt die Studie von Dörthe Vieregge: Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen sind angesichts ihrer brüchigen Lebenserfahrungen eher an einer „Ordnungsreligion und weniger an einer Entgrenzungsreligion interessiert“; Vieregge 2013 [Anm. 25], 259.

30 Tatsächlich scheint es – zumindest bei Jugendlichen in prekären Lebensverhältnissen – so zu sein, dass religiöse Deutungen, Gottesvorstellungen und Kosmologien eher Wunsch- und Idealvorstellungen widerspiegeln. Vgl. ebd., 241, 257f.

31 Vgl. Kernlehrplan Politik/Wirtschaft Gym NRW Sek I (G8), 2007, 12.

32 Vgl. ebd., 24, 27 (5. Inhaltsfeld).

33 Vgl. ebd., 25, 29.

34 Vgl. ebd., 32.

könnten Milieustudien auch eine Hilfe zur Selbsteinschätzung sein. In Hessen etwa könnten sie Platz haben im dort vorgesehenen Bereich „Individuum und Gesellschaft“: 7G: „Jugend in der modernen Gesellschaft“.³⁵

Ein Einblick in Jugendkulturen, z.B. mit Hilfe von Milieuforschung, könnte auch sozialhistorische Perspektiven erschließen. So etwa im Vorschlag von Silke Baer: „Lebensweltlich orientierter Geschichtsunterricht. Jugendkulturen als besonderer Zugang der politischen Bildung und zur Schärfung einer historischen Perspektive unter Jugendlichen“³⁶. Im Musikunterricht wird schon länger ein „lebensweltorientierter Unterricht“ diskutiert.³⁷

Im Religionsunterricht könnten Milieustudien und ihre Rezeption durch die Pastoraltheologie (wieder angelehnt an den hessischen Lehrplan) etwa im „Begegnungsfeld“ 5: „Begegnung mit der Kirche“³⁸ bzw. (in NRW) im „Inhaltsfeld“ 5 „Kirche als Nachfolgegemeinschaft“ und dem in Klassen 7–9 vorgesehenen Schwerpunkt „Kirche angesichts zeitgeschichtlicher Herausforderungen“³⁹ thematisiert werden. Theologisches Ideal und zeitgeschichtlich bedingte Realität könnten hier in einen kritischen Dialog mit den Erfahrungen der Schüler/-innen gebracht werden. In der Oberstufe bietet sich nach dem hessischen Lehrplan die in der Q2 vorgesehene Schwerpunktsetzung „Kirche Christi und Weltverantwortung“ an.

An der gymnasialen Oberstufe (noch einmal NRW) wird das „Inhaltsfeld 4: Kirche in ihrem Anspruch und Auftrag“ wie folgt beschrieben: „Dieses Inhaltsfeld befasst sich mit dem Selbstverständnis der Kirche als Nachfolgegemeinschaft in Kontinuität zur Reich-Gottes-Botschaft Jesu. Es erschließt das Bild von der Kirche als ‚Volk Gottes unterwegs‘ und beleuchtet Herausforderungen für kirchliches Leben in einer sich wandelnden Welt.“⁴⁰ Auch hier könnten die Ergebnisse der Milieuforschung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Auftrag und Gegenwart von Kirche führen.

Anknüpfungspunkte für das schulische Lernen gibt es also mehrfach. Eine Kenntnis oder gar Nutzung der Milieustudien für die eigene Unterrichtsplanung erscheint durchaus hilfreich. Die Grenzen der Milieustudien sind gleichwohl zu berücksichtigen: Sie sind Seh- und Orientierungshilfen, keine Handlungs- und erst recht keine Patentrezepte.⁴¹

3.4 Milieustudien im Kontext der gemeindlichen Katechese

Zunächst einmal sind die katechetischen Angebote, v.a. vor Erstkommunion und Firmung, eine große Chance, Kindern und Jugendlichen einen Lernprozess im Glauben zu ermöglichen. Die immer noch beachtliche Zahl der Teilnehmenden scheint zu bestätigen, dass Katechese etwas kann, was z.B. kirchlicher Jugendarbeit nur unzureichend gelingt: Denn abgesehen vom gottesdienstlichen Programm ist Katechese eines der wenigen Angebote im Leben der Gemeinden, bei dem Teilnahme ohne längerfristige Mitwirkung möglich ist. Es muss doch

35 Vgl. Lehrplan Politik und Wirtschaft 7G bis 9G und gymnasiale Oberstufe Hessen, 2010, 6.

36 <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/10444> (Zugriff: 27.1.2014).

37 Vgl. Hartogh, Theo: Lebensweltorientierung in der Musikpädagogik. In: Diskussion Musikpädagogik 7/2000, 86–96; Schneider, Ernst K.: Lebensweltbezug. Eine Perspektive für den Musikunterricht? In: Musik und Bildung, 6/1993, 5–7.

38 Vgl. Lehrplan Katholische Religion Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasiale Oberstufe Hessen 2010, 5f.

39 Vgl. Kernlehrplan Kath. RL Gym Sek 1 NRW, 2011, 29.

40 Kernlehrplan Kath. RL Gym Sek 2 NRW, Entwurf 2013, 18.

41 Vgl. dazu Höring, Patrik C.: Chancen und Grenzen der Milieuforschung für die Pastoral am Beispiel des MDG-Milieuhandbuchs 2013. In: Katholische Arbeitsstelle für Missionarische Pastoral (Hg.): Milieus fordern heraus [KAMP Kompakt 1], Erfurt 2013, 57–70.

überraschen, wenn junge Menschen kirchliche Angebote deshalb zurückhaltend bewerten, nicht weil das Angebot unattraktiv wäre, sondern weil sie befürchten, als Mitarbeiter/-innen geworben zu werden.⁴²

Doch auch innerhalb dieser gemeindlichen Lernprozesse im Glauben erscheint Vielfalt eher als Hindernis denn als Bereicherung: Offenkundig zunächst froh, dass bei der Vorstellung der Erstkommunionkinder oder der Firmlinge wieder viele neue Gesichter auftauchen, merkt die durchschnittliche Gemeinde doch alsbald, dass viele nicht so recht in die Schar der übrigen Gemeindemitglieder zu passen scheinen. Qualitativ minderwertige oder modisch extravagante Kleidung, ungewohnte Frisuren oder überdeutlicher Körperschmuck (Piercing), verbunden mit sonst ungeübten Verhaltensweisen (Handynutzung, die nicht aufzuschiebende Zigarette während der Predigt) lassen die Neankömmlinge schnell deplatziert wirken.

Nochmal schwieriger wird es bei dem Versuch, eine wirkliche Kommunikation im Glauben anzubahnen. Sprachliche und kulturelle Hürden erschweren den Zugang zum Empfinden und Verstehen des christlichen Glaubens. Didaktische Konzepte, etwa zur Vorbereitung auf die Erstkommunion oder die Firmung, lassen nur wenig Raum, der Vielfalt der Aspiranten wirklich Rechnung zu tragen. Die ohnehin in nur wenigen Konzepten vorgesehenen Auswahlmöglichkeiten werden häufig allein nach dem Kriterium der Machbarkeit, d.h. der individuellen Neigung der Katechetin oder des Katecheten, ausgewählt. Die Möglichkeit, den je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, den persönlichen Lebenserfahrungen und indivi-

duellen Bedürfnissen Rechnung zu tragen, ist nicht vorgesehen, ja scheint angesichts einer Vielzahl von Kommunionkindern bzw. Firmlingen und dem Unterricht in Klein- oder Großgruppen auch nicht möglich. Zeitgemäße Katechese aber kann nur „situations- und erfahrungsbezogen“ bzw. „differenzierend“ sein,⁴³ d.h. eine Katechese mit durchaus unterschiedlichen Lernorten und Lernformen, entsprechend den je unterschiedlichen Vorerfahrungen und Lebenssituationen der Menschen heute.⁴⁴

Wie aber kann in der Praxis den unterschiedlichen Lebenslagen (junger) Menschen Rechnung getragen werden? Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer, differenzierter Angebote kann die eigene Selbstwahrnehmung in der Auseinandersetzung mit den (anderen) Lebenswelten der Menschen heute und der Heiligen Schrift bilden. Dann wird Christus selbst den Weg weisen, wie Papst Franziskus hervorhebt: „Jesus Christus kann auch die langweiligen Schablonen durchbrechen, in denen wir uns anmaßen, ihn gefangen zu halten, und überrascht uns mit seiner beständigen göttlichen Kreativität. Jedes Mal, wenn wir versuchen, zur Quelle zurückzukehren und die ursprüngliche Frische des Evangeliums wiederzugewinnen, tauchen neue Wege, kreative Methoden, andere Ausdrucksformen, aussagekräftigere Zeichen und Worte reich an neuer Bedeutung für die Welt von heute auf.“⁴⁵

Es ist also zu lernen, mit beiden Ohren zu hören: ein Ohr an der Heiligen Schrift und ein Ohr am Herzen der Menschen. Franziskus rät im Blick auf die Predigt: „Ein Prediger ist ein

42 Vgl. hierzu v.a. Kopp, Hansjörg / Kehler, Jürgen / Schulze, Claudia: Nur mitarbeiten? Ein Plädoyer für mehr Teilnahmeangebote in der Evangelischen Jugendarbeit. In: Kopp, Hansjörg u.a. (Hg.): Brücken und Barrieren. Jugendliche auf dem Weg in die Evangelische Jugendarbeit, Stuttgart – Neukirchen-Vluyn 2013, 263–274.

43 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Katechese in veränderter Zeit [Die deutschen Bischöfe 75], Bonn 2004, 19f.

44 Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Sakramentenpastoral im Wandel [Die deutschen Bischöfe – Pastoralkommission 12], Bonn 1996, 28f, 31–33.

45 Papst Franziskus 2013 [Anm. 2], EG Nr. 11, 53f.

Kontemplativer, der seine Betrachtung auf das Wort Gottes und auch auf das Volk richtet“⁴⁶. Eine Kenntnis der Milieustudien kann das Hören auf jugendliche Glaubensweisen erleichtern, solange Jugendliche nicht in Schubladen gesteckt werden und ein unverstellter persönlicher Zugang misslingt. Noch weniger erscheint eine Kategorisierung katechetischer Maßnahmen im Sinne einer speziellen ‚Katechese für hedonistische Experimentalisten‘ angezeigt. Dieser Einwand nimmt jedoch den Milieustudien nichts von ihrer inspirativen Kraft zur Schulung der je eigenen Wahrnehmungsfähigkeit.

Und konkret? Eine heute dominierende Arbeit in Klein- und Großgruppen wird man zugunsten der individuellen Begleitung überdenken – nicht als Ersatz, sondern als Gewichtsverlagerung auf ein zweites, möglicherweise kräftigeres Standbein. Im Bereich der Erstkommunion etwa sind es familienkatechetische Konzepte, bei denen das katechetische Gespräch in der eigenen Familie den Mittelpunkt bildet und durch begleitende Angebote für Eltern und Kinder ergänzt wird. In der Firmkatechese erscheint eine am Konzept des Mentorings orientierte Katechese vielversprechend: Ein persönlicher Begleiter aus der Mitte der Gemeinde macht sich mit einem Firmkandidaten für mehrere Monate auf den Weg. Persönliches Kennenlernen, vor allem das gegenseitige Kennenlernen der je eigenen Lebenswelten stellt die Basis für ein Lernen im Glauben dar. Wenn anzunehmen ist, dass sich Gott auch heute jedem Einzelnen in alltäglichen Zusammenhängen offenbart,⁴⁷ dann ist ebenso anzunehmen, dass es sich bei den je eigenen Lebenswelten auch um Glaubenswelten handelt, die miteinander entdeckt werden können. Und so gibt es vereinzelte Konzepte, die

sehr erfolgreich mit dem Leitgedanken arbeiten: ‚Ich zeige dir meine Welt, und du zeigst mir deine Welt‘.

Orientierung an der Lebenswelt bedeutet hier etwas anderes als das, was einzelne katechetische Arbeitshilfen nur unzureichend und allenfalls vergrößernd und milieuübergreifend (mitunter auch aufgrund von Hilflosigkeit anbietend) vermögen, indem sie ausgewählte Elemente aus jugendlichen Subkulturen (Musikbeispiele, Bilder, literarische Texte) für die Bearbeitung in einer Kleingruppe zur Verfügung stellen. Die Begegnung mit einer konkreten jugendlichen Lebenswelt gelingt demgegenüber in der oben dargestellten Form unmittelbar.

In der Auseinandersetzung mit der Andersheit des Anderen, auch mit der Fremdheit der anderen Glaubensweise, vielleicht auch des anderen und noch fremden, vielleicht auch fremd bleibenden Glaubens finden Lernprozesse statt; Lernprozesse, deren Ergebnis offen ist, die daher nicht zu einer Homogenisierung beitragen, wohl aber eine je persönliche Aneignung von Glaubensinhalten und Glaubenspraxen ermöglichen.

4. Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Herausforderung für Kirche und christlichen Glauben

Die Konsequenzen sind beträchtlich und längst offenkundig. Glaube und Glaubenspraxis der Menschen heute sind vielgestaltig, nicht immer mit dem bislang Gewohnten identisch, sondern nur partiell kongruent. Insofern erfordert (oder befördert) eine differenzierende Katechese auch neue Formen des Gemeinde- und Kirche-Seins an bislang noch unentdeckten Orten und in noch unbekannten Kontexten. Als ein Beispiel sei die aus der anglikanischen Kirche kommende Bewegung der „fresh expressions of church“ genannt, die nach neuen Ausdrucksformen von Kirche für jene sucht, die bislang

46 Ebd., Nr. 154, 190.

47 Vgl. *Rahner, Karl*: Alltägliche Dinge [Theologische Meditationen 5], Einsiedeln 1964.

keinen Kontakt zu Kirche hatten oder diesen verloren haben.⁴⁸ Sie bringen neue Formen der Glaubenskommunikation hervor wie sie – umgekehrt – aus neuen, differenzierten Formen der Katechese entspringen.

Noch einmal deutlich komplexer wird es, wenn individuelle Glaubenspraxis und persönliche Überzeugungen in Widerspruch zum tradierten Glauben geraten. Der einzelne Katechet bzw. die einzelne Katechetin wird möglicherweise an die Grenzen seiner oder ihrer Kompetenzen geraten, so dass die Mitwirkung von professionell ausgebildeten Theologinnen und Theologen unverzichtbar bleibt.

Veränderungen in den Glaubensweisen der Menschen heute verändern aber auch den Glauben der Kirche insgesamt. Freilich sind Formen des Dialogs als Weg der Wahrheits-

findung in unserer Kirche bekannt,⁴⁹ doch nur in unzureichender Weise gegenwärtige Praxis. Kirche aber, die das Evangelium auch morgen noch verständlich verkündigen will und – mehr noch – immer wieder neu verstehen will, wird auch Katechese als Ort des Dialogs des gemeinsamen Neuentdeckens des Evangeliums wahrnehmen und wertschätzen. Milieustudien sind dafür Indikator und Katalysator.

*Dr. Patrik C. Höring
Professor für Katechetik und Didaktik des
Religionsunterrichts an der Philosophisch-
Theologischen Hochschule SVD,
St. Augustin, Max-Liebermann-Str. 5,
51375 Leverkusen*

⁴⁸ Vgl. *Elhaus, Philipp* u. a. (Hg.): *Kirche². Eine ökumenische Vision*, Würzburg 2013.

⁴⁹ Vgl. etwa *Lehmann, Karl*: *Vom Dialog als Form der Kommunikation und Wahrheitsfindung heute*. Eröffnungsreferat bei der Herbstvollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz, 19. September 1994, hg. v. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* [Der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz 17], Bonn o. J.

Council of Europe Policy and 'Safe Space' for Dialogue in Religious Education

Robert Jackson

1. Religion and Schools in Europe

There are various approaches to the study of religion(s) in schools in European countries, resulting partly from diverse histories of religion and state, and a range of cultural differences.¹ Today, all states are influenced by factors such as secularisation, and supra-national or global influences, including the migration of people, and many have gone through processes of change in recent decades.²

In addition to questions about the aims of studies of religion in schools, whether through a separate religion subject or other fields, are interrelated questions about didactics and the agency of students. If students are encouraged to express and exchange their own personal views, then a number of issues are raised, including that of providing 'safe space' for dialogue. 'Safe space' has become a shorthand term for a desired classroom atmosphere. In a safe classroom space, students are able to express their views and positions openly, even if these differ from those of the teachers or peers.

2. Council of Europe Policy on Religion and Education

At the European level, there has been an interest in the place of studies of religion within public education from a number of intergovernmental organisations.³ Here I will focus on recent work

1 Davis, D.H./Miroshnikova E. (Eds.): The Routledge international Handbook of Religious Education, Routledge–London–New York 2012; Jackson, R./Miedema, S./Weisse, W./Willaime, J.-P. (Eds.): Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates, Münster 2007; Jäggle, M./Rothgangel, M./Schlag, T. (Eds.): Religiöse Bildung an Schulen in Europa, Teil 1: Mitteleuropa (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5.1), Göttingen 2013; Kuyk, E./Jensen, R./Landshear, D.W./Löhr Manna E./Schreiner, P. (Eds.): Religious Education in Europe, Oslo 2007; Rothgangel, M./Jackson, R./Jäggle, M. (Eds.): Religious Education at Schools in Europe, Vol. 2: Western Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10.2), Göttingen 2014; Rothgangel, M./Skeie, G./Jäggle, M. (Eds.): Religious Education at Schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 10.3), Göttingen 2014.

2 Bråten, O.M.H.: Are oranges the only fruit? A discus-

sion of comparative studies in Religious Education in relation to the plural nature of the field internationally. In: Rothgangel/Skeie/Jäggle 2014 [Anm. 1].

3 Jackson, R.: The European Dimension. Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisations and Research Networks. In: Rothgangel/Jackson/Jäggle 2014 [Anm. 1].

from the Council of Europe, founded in 1949 and based in Strasbourg. It comprises 47 member states currently and its aims include protecting human rights, pluralist democracy and the rule of law. The Council's work leads to European conventions and agreements in the light of which member states may choose to adapt their policies or amend legislation. The Committee of Ministers (the Foreign Ministers of member states) may make Recommendations to member states on the basis of projects conducted within the Council of Europe.⁴

Before 2002, there were no specific Council of Europe projects about religion and public education, religion being regarded as a private matter. Various aspects of globalisation, including the migration of peoples, and greatly improved communication via the internet, together with dramatic and widely reported events such as 9/11, account for the current view that religion should be part of discussion within the public sphere. The Council of Europe's first major project concerning religion and education started in 2002, focusing on religions as an aspect of intercultural education. At a later stage (2008), 'non-religious convictions' were added for reasons of inclusivity.

The Council of Europe has avoided direct involvement in 'religious education' since this is often understood to denote nurture within a particular faith. Rather, work on religions and non-religious convictions is linked to the Council's ongoing work in intercultural dialogue, considered as an open and respectful exchange of views between individuals, groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage on the basis of mutual understanding and respect.⁵

In 2008, the Council of Europe published an important Recommendation from the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education.⁶ The Recommendation aims to provide an education about religions and non-religious convictions which is distinct from forms of religious education which aim *specifically* to nurture young people in a particular faith. However, the form of intercultural education suggested is *complementary* to many forms of faith-based education, and could be adapted to various faith-based contexts.

In 2011, the Council of Europe, in partnership with the European Wergeland Centre (<http://www.theewc.org/>), set up a committee of experts to produce advice on using the Recommendation in member states. The result is the document *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*, intended as a tool for use by policy makers, schools and teacher trainers in member states, including those involved in various forms of religious education.⁷

The Council of Europe Recommendation suggests, *provision of a safe learning space to encourage expression without fear of being judged or held to ridicule*.⁸ This is consistent with the Council's work on human rights, education for democratic citizenship and intercultural dialogue, all of which emphasise active learning methods involving participation by students.⁹

4 Ibid.

5 Council of Europe: White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals with Dignity, Strasbourg 2008.

6 Council of Europe: Recommendation CM/Rec (2008) 12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education.

7 Jackson, R.: Signposts. Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education, Strasbourg 2014.

8 Council of Europe 2008 [Ann. 6], 7.1.

9 Council of Europe 2008 [Ann. 5]; Council of Europe: Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education,

3. Research on the Classroom as 'Safe Space'

As stated earlier, 'safe space' is a shorthand term for a desired classroom atmosphere in which students are able to express their views and positions openly, even if they differ from those of the teachers or peers. Some research relevant to providing classroom safe space, in the context of exchanges about religion, will be summarised.

3.1 The REDCo Project

The European Commission REDCo Project¹⁰ researched the opinions of 14 to 16-year-old school students in eight different European countries (England, Estonia, France, Germany, the Netherlands, Norway, the Russian Federation and Spain) on teaching and learning about religious diversity. Despite the fact that the studies were conducted in nations and states having some different policies on religion and education in schools, some common general themes emerged from responses across the eight countries:

- Students wish for peaceful coexistence across differences, and believe this to be possible;
- For students peaceful coexistence depends on knowledge about each other's religions and worldviews and sharing common interests as well as doing things together;
- Students who learn about religious diversity in school are more willing to have conversa-

tions about religions / beliefs with students of other backgrounds than those who do not;

- Students wish to avoid conflict: some of the religiously committed students feel vulnerable;
- Students want learning to take place in a safe classroom environment where there are agreed procedures for expression and discussion;
- Most students would like the state-funded school to be a place for learning *about* different religions / worldviews, rather than for instruction *into* a particular religion / worldview.¹¹

REDCo research found that the majority of young people surveyed identified the school as a *potential* safe space for dialogue about religions. Students expressed their wish that learning about religions should take place in a safe classroom environment governed by agreed procedures for expression and discussion. They did not consider that the peer group or the family would be appropriate or likely spaces for this kind of interchange. They were eager to avoid religion becoming an issue of conflict. As a criterion of 'safe space' students particularly mentioned not being ridiculed or marginalized because of one's religion or belief.¹²

REDCo studies included analysis of classroom interactions (mostly videotaped lessons)¹³ in the eight countries. Discussions focused on issues of religion and conflict. The research shows that students tended to support opportunities for sustained classroom dialogue when studying religions.

Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec (2010) 7 of the Committee of Ministers, downloaded from http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf (8.8.2014).

10 The full title is 'Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries?' – Jackson R. (Ed.): Religion, Education, Dialogue and Conflict. Perspectives on Religious Education Research, London 2012; <http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html> (8.8.2014).

11 Jackson, R.: Religion, Education, Dialogue and Conflict. Perspectives on Religious Education Research, London 2012, 3–9, 7f.

12 Ter Avest, I./Jozsa, D.-P./Knauth, T. u.a. (Eds.): Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries, Münster 2009.

13 In schools in two of the countries it was not possible to videotape classroom interactions for various ethical reasons. In these cases classroom interactions were audiotaped and the transcripts were analysed.

Teachers' views on how to approach the diverse religious education classroom were shown to be dependent on interrelated factors including:

- Their personal teaching style;
- Their interests and values;¹⁴
- Their subject knowledge: this can play a significant role in classroom interaction on religion and values. Well-informed teachers are better able to deal with student interventions.¹⁵

Von der Lippe's research in Norwegian schools also shows the negative impact media representations of some religious material can have on classroom dynamics, and suggests ways of dealing with this.¹⁶

Von der Lippe records that some religiously committed students, especially those of a Muslim and charismatic Christian background, were anxious that conversations about religion might lead to conflict, especially fearing that their own beliefs might be criticised or that they personally would have to respond to stereotypical representations of their faith.¹⁷ The finding reinforces the need for a high degree of sensitivity in developing approaches in which students reveal their own personal positions.

Despite students' wish to avoid conflict, an overview of REDCo research suggests that issues involving conflict can be used constructively

in teaching and learning.¹⁸ For example, O'Grady's classroom approach in the north of England, using drama and role play, shows successful engagement with conflict issues in the classroom,¹⁹ and Kozyrev's research in St. Petersburg, Russian Federation, found that conflict usually came first in the interplay of dialogue and conflict, with dialogue functioning as a means to resolve or avoid conflict. The teacher's role, in facilitating dialogue, was crucial.²⁰ Schihalejev's research in Estonia shows the subtlety of approach required by teachers in promoting dialogue. Her examples show that positive reinforcement of student responses *without discussion* does not contribute to dialogue; rather, it gives the impression that the 'right' answer has already been given. Also, students are deterred from exploring a subject more deeply *if the teacher takes too strong a role as a facilitator*; in such cases, students tend to rely on the teacher's arguments or simply do not participate.²¹

In research in schools in Hamburg,²² a number of key principles became clear regarding

14 Van der Want, A./Bakker, C./Ter Avest I. u.a. (Eds.): Teachers Responding to Religions Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy, Münster 2009.

15 Lippe, M. von der: Youth, Religion and Diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case, unpublished PhD thesis, University of Stavanger, 2010.

16 Jackson 2014 [Anm. 7], Chapter 6, for more on her research on media.

17 Lippe, M. von der: Young People's Talk about Religion and Diversity. A qualitative study of Norwegian students aged 13–15. In: Jackson 2012 [Anm. 11], 25–39.

18 Skeie, G.: Dialogue and Conflict in the Religious Education Classroom. Some Intermediate Reflections from a Research Project. In: Streib, H./Dinter, A./Söderblom, K.: Lived Religion. Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honour of Hans-Günther Heimbrock, Leiden 2008, 337–348.

19 O'Grady, K.: Action Research and the Interpretive Approach to Religious Education. In: Miller, J./O'Grady, K./McKenna, U. (Eds.): Religion in Education. Innovation in International Research, New York–London 2013, 134–148.

20 Kozyrev, F.: Dialogues about Religion – Incident Analysis of Classroom Interaction in St. Petersburg. In: Ter Avest, I./Jozsa, D.-P./Knauth, T. u.a. 2009 [Anm. 12], 194–224, 215.

21 Schihalejev, O.: From Indifference to Dialogue? Estonian Young People, the School and Religious Diversity, Münster 2010, 166f.

22 Knauth, T.: Dialogue on a Grassroots-Level. Analysing Dialogue-oriented Classroom Interaction in Hamburg RE. In: Ter Avest, I./Jozsa, D.-P./Knauth, T. u.a. 2009 [Anm. 12].

the classroom as a potential 'safe space' for dialogue.

- Discussions worked best when the teacher presented a topic as an open question, rather than taking a particular stand.
- Having ground rules was important, especially allowing each student to speak without interruption.
- A non-judgmental attitude from the teacher was important.
- Allowing students from different backgrounds to participate gave them the possibility to test, change or to affirm or restate particular positions, or to place themselves in 'between' positions.

Dialogue was challenging and had elements of risk; it required competent and sensitive moderation by teachers.

The Hamburg research was conducted in different schools. Some discussions included religiously committed students. There was also a secular but multicultural setting, including pupils more distanced from religion. In this context, students maintained an 'interested outsider' perspective producing a dialogue *about* religions, rather than 'inter religious dialogue' which occurred in some other settings.

Students mainly participated very openly, sharing a broad interest in religious diversity, and being especially involved when religions were related to ethical and political issues. The dialogues showed a need to develop religious literacy among students as well as competence to analyse the role of religion in social life, including media representations of religions.

The research revealed some different patterns which shaped the relation between dialogue and conflict: There was a tendency to avoid conflict in order to preserve harmony within the group. There were sometimes 'hidden conflicts' related to power-structures in the classroom. These were associated with students' different levels of ability to communicate and their level

of self-confidence. Self-confidence was related to acceptance and recognition in the class. The relation between majority and minority groups could also be related to communication skills and self-confidence. Knauth notes that teachers need to try to ensure that dialogue is not dominated by the more confident and eloquent students.

In summary, success depends on:

- a communicative atmosphere in class in which ground rules are clearly understood,
- the competence of the teacher to moderate the discussion effectively and
- student confidence, which has to be developed patiently during sustained practice of dialogue.

Data from various REDCo studies, including those from Estonia, England, Norway, France and the Netherlands, show a low level of motivation for many 'secular' students to engage directly with religious vocabulary. However, *tolerance* emerged as an important value to the majority of students, across the project as a whole. Since most young people felt that learning about religions in schools was necessary to promote tolerance in plural societies, policy makers, schools and teacher trainers might consider developing discussions of tolerance of religious difference as a bridge – not an alternative – to engaging with others' religious language.

3.2 Other European Research

Qualitative research conducted in Sweden on teaching about religions has shown that some teachers try to avoid dialogue by students concerning beliefs and values since they cannot *guarantee* a respectful classroom atmosphere.²³ Moreover, qualitative studies in Norway and

23 Osbeck, C.: Religionskunskapslärare. In: *Schüllerqvist, B./Osbeck, C. (Eds.): Ämnesdidaktiska insikter och strategier. Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historik och religionskunskap*, Karlstad 2009, 157–204.

England have showed how intentions of dialogue about beliefs and values in the classroom can turn into disrespectful discussions with a degree of victimisation of religious minorities.²⁴

There can also be cases of *intra*-religious disrespect, and even bullying, in which young people from one social group *within* a particular religious tradition might behave negatively towards students from a different social group within the same religion, especially if the teacher is unaware of particular issues and is reliant on oversimplified classroom texts for information.²⁵

With regard to teaching about religions specifically, Ipgrave and McKenna's research in England with older primary school children gave examples of how respect, tolerance, increased interactions and social cohesion may develop when students of different beliefs are given the opportunity for dialogue.²⁶ Ipgrave's action research shows how certain methods and strategies can enable pupil dialogue to take place in the classroom. This is one of the few pieces of international research on pupil to pupil dialogue

conducted with older *primary* school children (aged 9–11) rather than adolescents.²⁷

The need to develop a sound educational and theoretical basis for addressing highly contentious issues, including religious extremism, in classrooms is emphasised in Joyce Miller's work. She suggests two possible bases: the promotion of pupils' moral development through human rights issues;²⁸ and the use of dialogic and hermeneutic pedagogies to develop students' understanding of and engagement with text, symbol and ritual.²⁹

4. Observations

The findings are consistent with research on student to student dialogue and on the classroom as safe space in other fields. For example, Deakin Crick's review of research on citizenship education in Europe shows that participative, conversational activity sustains achievement and that students become engaged when the experience is challenging, attainable and relevant to their own lives.³⁰ Holley and Steiner's research on social work students makes the point that seating in rows is not conducive to open discussion and dialogue. It also notes the positive effect of involving students directly in producing guidelines for class discussion, helping them directly to learn what behaviours and

24 Lied, S.: The Dialogical RE Classroom. A Safe Forum and a Risky Business. Comments to Robert Jackson. In: Schüllerqvist, B. (Ed.): Patterns of Research in Civics, History, Geography and Religious Education, Karlstad 2011, 165–174; Moulin, D.: Giving Voice to 'the Silent Minority': The experience of religious students in secondary school religious education lessons, British Journal of Religious Education, 33 (3), 2011, 313–326.

25 Nesbitt, E.: Ethnography, Religious Education, and The Fifth Cup. In: Miller, J./O'Grady, K./McKenna, U. (Eds.): Religion in Education. Innovation in International Research, New York – London 2013, 11–25.

26 Ipgrave, J./McKenna, U.: Values and Purposes. Teacher perspectives on the 'building e-bridges' project for inter faith dialogue between children across the UK. In: Heimbrock, H.-G./Bakker, C. (Eds.): Researching RE Teachers as Researchers. Religious Diversity and Education in Europe Series, Münster 2007, 215–234.

27 Ipgrave, J.: The language of inter faith encounter among inner city primary school children. In: Miller, J./O'Grady, K./McKenna, U. (Eds.) 2013 [Anm. 25], 90–104.

28 Miller, J.: 'Resilience', violent extremism and religious education. In: British Journal of Religious Education 35 (2013) 188–200.

29 Miller, J.: Religious extremism, religious education and the interpretive approach. In: Miller, J./O'Grady, K./McKenna, U. (Eds.) 2013 [Anm. 25], 121–133.

30 Deakin Crick, R.: Citizenship Education and the Provision of Schooling. A systematic review of evidence. In: International Journal of Citizenship and Teacher Education 1 (2005) 56–75.

attitudes were desirable for positive classroom interaction.³¹

4.1 Diversity is complex

REDCo and other findings on research on religion and education exemplify *the complexity of diversity* in late modernity, which provides a context for dialogue. Traditional ideas of plurality interact with a wider context of modern or postmodern plurality.³² In terms of religion, some students hold traditional views; others, who identify with a particular religious tradition, may not adhere to all or even many of its fundamental traditional tenets; others may draw on a variety of religious and humanistic sources in formulating their personal world-views; others may articulate a variety of non-religious perspectives.

4.2 Locality

Local geography is also a factor, often governing the ethnic and religious composition of classes, and influencing some attitudes expressed in the classroom. This was reflected in REDCo research and subsequent research on young people's attitudes to religious diversity.³³

4.3 Students

Students are more likely to discuss issues relating to religious and worldview diversity in school rather than anywhere else. The personalities of students are very relevant to the safe space issue, as are numbers of students constituting particular subgroups within a class, and the quality of relationship between students and the teacher. Initially discussing issues at a distance from the personal experience of students can help to establish an atmosphere of safety in which students can draw directly on their personal experience. Some teachers have found that dividing classes into smaller groups encourages more diffident pupils to express their views. Several research studies showed the self-perceived vulnerability of student minorities, and various studies report students wishing to avoid conflict; however, some successful lessons making direct use of conflict issues were observed in the REDCo project. The age of students is also important. The REDCo research covered 14 to 16-year-olds. Ipgrave's research with 10 and 11-year-olds used didactical methods more suited to younger students. Students are likely to gain in confidence and ability to participate competently in classroom dialogue with practice. Discussion of 'tolerance' can act as bridge to studying religious language.

4.4 Teachers

The role of the teacher is crucial. Teachers need to be aware of their own beliefs and values in relation to their professional role, and to be able to adopt an impartial procedural position.³⁴ They need facilitation and moderation skills *and* knowledge of the field of religions and beliefs *and* awareness of the backgrounds of young people, and of power relations within classes. The personality and professionalism

31 Holley, L. C./Steiner, S.: Safe space. Student perspectives on classroom environment. In: *Journal of Social Work Education* 41 (2005) 49–64.

32 Jackson, R.: *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*, London 2004; Skeie, G.: Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. In: Jackson, R. (Ed.): *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London 2003, 51–66.

33 Ipgrave, J.: Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers. In: Arweck, E./Jackson, R. (Eds.): *Religion, Education and Society. Young People, Religious Identity, Socialisation and Diversity*, New York – London 2014, 13–25.

34 Jackson, R.: Commitment and the Teaching of World Religions. In: Jackson, R. (Ed.): *Approaching World Religions*, London 1982, 89–100.

of the teacher is important, as is the personal relationship between teacher and students. If teachers take a too directive role, students may rely on the teacher's arguments or not to participate in discussion. All of this puts particular demands on the initial and in-service training of teachers, and on individual teachers to inform themselves. The general ethos of the school also needs to be consistent with dialogical learning. In acting as a facilitator, the teacher's role is often that of *'impartial chairperson'*, ensuring that all points of view are represented, and sometimes as *'objective informant'*, explaining a range of viewpoints without stating her or his own. In their role as moderators, teachers need to try to ensure that dialogue is not dominated by the more confident and eloquent students (or indeed by the teacher her/himself), so that those less able or less willing to express themselves in a group context can have a voice.

4.5 Truth and Meaning

Teachers need to be able, impartially, to facilitate and moderate discussions of meaning and truth in relation to beliefs expressed during discussions. Expressing views involves attempting to explain the meaning of language used and attempting to formulate claims to truth. Discussion may involve clarifying and restating such positions, through considering the relationship of *'meaning'* and *'truth'* and clarifying the use of language (for example, when language is used metaphorically or literally).

4.6 Freedom of Religion or Belief

Students need to understand that the principle of freedom of religion or belief gives individuals the right to hold a particular belief, even if others do not share it. Participants need to understand that they should respect the right of others to hold particular beliefs. In terms of evaluating others' views and practices that are different from their own (and in clarifying their own views), students might be encouraged to

consider possible responses to views and beliefs they do not share:

- TOLERANCE (I do not agree with your view/accept the truth of your claim, but I respect your right to hold that view).
- RESPECT (even though I do not accept the truth of your claim, I respect the positive effects it brings to personal and social life)
- RECOGNITION (I do not agree with your view/accept the truth of your claim, yet your position/way of life has some very positive moral and social effects which should be recognised by society).

4.7 Risk

It is unrealistic to expect any classroom to be *entirely 'safe'* for all students all of the time. Providing opportunities for student dialogue and exchange inevitably holds some element of risk, which can be minimised through suitable preparation and training.

4.8 Ground Rules and Democratic Principles

Research studies refer to the need for agreed *ground rules* (and the direct involvement of students in the preparation of such ground rules has been mentioned). However, it is desirable that such rules are not simply agreed, but are understood as exemplifying liberal democratic principles which underpin the public and political life of the school and society, whether these are considered to be *implicit* in public political culture³⁵ or justified by reference to wider principles, such as human rights.

The following ground rules have been developed by various groups of students in collaboration with their teachers:

- Appropriate language should be used.
- While respecting the principle of freedom of expression, it should be acknowledged that

35 Rawls, J.: *Political Liberalism*, New York 1993, 223.

there are limits; for example, there should be no expression of racist or sexist language or any form of 'hate speech' (<http://www.no-hate-speech-movement.org/>).

- Only one person should speak at a time, without interruption.
- Respect should be shown for the right of others to express views and beliefs different from one's own.
- *Ideas* should be challenged, not the individuals who express them.
- Students should be encouraged to give reasons for their views.
- Exchanges should be inclusive: Everyone should be given the opportunity to express his/her view.

5. Conclusion

The Council of Europe Recommendation on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education advocates *'provision of a safe learning space to encourage expression without fear of being judged or held to ridicule'* as a precondition for student dialogue.

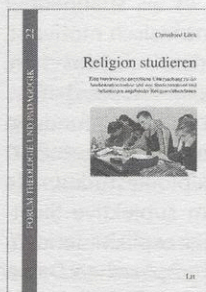
The image of 'safe space' for civil and well ordered classroom interaction when discussing controversial issues such as religions has been considered. Insights from research on the study of religions in schools, especially recording young people's views and classroom interactions, have been reviewed. The general conclusion is that there are suitable methods and

procedures for making classrooms safer spaces, but all classroom interaction involves *some* degree of risk, especially when controversial issues are discussed and different claims to truth are made. This can be minimised by increasing teachers' awareness of power relations within classes, their knowledge of the backgrounds of students, and their awareness of relevant research findings. Moreover, there is evidence that young people's confidence and ability to participate competently in classroom dialogue improves with practice. Regarding freedom of expression, the view is taken that controversial issues should be covered, but that all views expressed should be sensitive to the plurality of viewpoints within the school, to minority groups represented in the school, and to the principles of democracy and human rights.

It is hoped that the Council of Europe Recommendation together with the *Signposts* document will be a useful tool for a wide range of stakeholders in member states, including teachers, teacher trainers and policy makers, in discussing issues such as 'safe space for dialogue' in relation to religious education and related fields.

*Prof. Robert Jackson PhD
University of Warwick (GB), Professor of
Religious Diversity and Education (European
Wergeland Centre, Oslo), C. J. Hambros
pluss 5, 0164 Oslo, Norwegen*

Rezensionen



Lück, Christhard: *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/-innen* (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 22), Münster (LIT) 2012 [248 S., ISBN 978-3-643-11361-0]

Mit „Religion studieren“ legt Christhard Lück die Befunde einer Befragung von Studierenden auf Lehramt bzw. Magister Theologie an 16 Standorten in Deutschland aus dem Jahr 2009 vor. In ihrer deutschlandweiten Anlage und umfassenden Fragestellung geht sie einen Schritt über vorliegende Untersuchungen hinaus. Insofern die Stichprobe die Grundgesamtheit Theologiestudierender in Deutschland ziemlich gut abbildet, können die Befunde ein zutreffendes Bild über die Selbstwahrnehmung dieser Gruppe junger Menschen an der Universität liefern.

Die Studie gliedert sich in 16 Kapitel. Eine Einleitung gibt einen gerafften Überblick über die Situation der Studiengänge Theologie auf Lehr- oder Pfarramt, bilanziert knapp die vorliegenden Untersuchungen zu Studienmotivation und -belastung in diesen Studiengängen, listet die Fragen auf, welche die vorliegende Studie leiten, und erklärt ihre Methodik. Es folgen die Beschreibung der Stichprobe und zwölf Kapitel mit Befunden zu einzelnen Fragestellungen. Zwei weitere Kapitel stellen Zusammenhänge zwischen den einzelnen

Perspektiven der Untersuchung dar. Im abschließenden Kapitel diskutiert Lück seine Befunde und formuliert Konsequenzen für das Theologiestudium.

Methodisch beruht Lücks Studie auf einem Fragebogen mit fast ausschließlich geschlossenen Fragen. In der Regel legt der Autor Likert-skalierte Items vor, welche differenzierte Antworten auf die einzelnen Fragen erlauben. Die Analyse dieser Antworten erfolgt durchgängig zuerst auf Itemebene (Mittelwert, Standardabweichung und Angabe des Anteils zustimmender Antworten), bevor mittels Faktoranalysen übergreifende Muster im Antwortverhalten ermittelt werden. Die Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren werden in Korrelations- und multiplen Regressionsanalysen berechnet. Lück wendet diese Verfahren durchgängig sachkundig an. Die Befunde werden in Tabellen präsentiert, die sich gut lesen lassen, sofern sie nicht durch einen Seitenumbruch auseinandergerissen werden. Hilfreich wäre es gewesen, in der Legende den Range der Likert-Skalierung anzugeben.

Die Stichprobe umfasst 1.603 Studierende aus sämtlichen Teilen der Bundesrepublik. Das Gros der Befragten ist zwischen 21 und 24 Jahre alt. Erwartungsgemäß finden sich viermal so viele Frauen wie Männer in der Stichprobe (79% : 21%). Die Antworten verteilen sich nahezu gleichmäßig auf die Lehramter für Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II, wogegen die Lehramter Berufs- und Förderschule stark unterrepräsentiert sind. 54% der Befragten streben ein Staatsexamen an, 40% einen Master. Die beiden großen christlichen Konfessionen stellen jeweils fast die Hälfte der Befragten. In regionaler Hinsicht finden sich vergleichsweise wenige Studierende aus Standorten auf dem Gebiet der ehemaligen DDR (13%) und aus dem Norden der Republik (19%), was aber im Wesentlichen der Verteilung entsprechender Studienmöglichkeiten in Deutschland entspricht.

Die Befragten zeigen eine hohe Zufriedenheit mit ihrem Studium, welches als wissenschaftlich anspruchsvoll, aber nur bedingt lebensnah erfahren wird. Gegenüber anderen Fächern zeichnet sich die Theologie durch die gute Kommunikation mit Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Dozierenden aus. Die meisten der Befragten haben sich für einen theologischen Studiengang entschieden, weil sie christliche Werte vermitteln und sich mit theologischen Inhalten auseinandersetzen wollen. Utilitaristische Motive (z.B. bessere Anstellungschancen) oder eine Prägung durch das Elternhaus spielen dagegen keine Rolle. Vom Studium selbst erwarten fast alle Befragten eine gute Vorbereitung darauf, wie man Religion in der Schule unterrichtet. Mit etwas Abstand folgen die Auseinandersetzung mit der Kirche und eine Einführung in den christlichen Glauben. Zum Lernen motiviert die Mehrheit der Befragten entweder ein persönliches oder ein sachliches Interesse an der Theologie. Es findet sich aber auch eine qualifizierte Minderheit, die vor allem aus extrinsischen Motiven lernt. Dabei stufen sich die meisten Studierenden als Menschen ein, die sich stark für ihr Studium engagieren und gut mit Widersprüchlichkeiten im Studium umgehen können. Als belastend erleben sie vor allem Prüfungen, äußere Faktoren wie Studiengebühren (die Umfrage fand 2009 statt) oder volle Hörsäle und schlechte Lehre. Für ihren zukünftigen Unterricht ist ihnen vor allem der interreligiöse bzw. ökumenische Dialog wichtig, aber auch, dass die Schüler/-innen im Religionsunterricht eine Orientierung für ihr eigenes Leben finden können. Strukturell erweisen sich die Befragten als eher konservativ. Sie sprechen sich mehrheitlich für einen konfessionell-kooperativen oder einen konfessionellen Religionsunterricht aus. In religiöser Hinsicht entsprechen die Befragten dem, was man aus anderen Studien zur Religiosität junger Menschen kennt. Im konfessionellen Vergleich zeigen katholische Studierende eine ausgeprägtere religiöse Sozialisation in Familie und Gemeinde, wogegen evangelische Studierende eine größere Bindung an ihre eigene Kirche aufweisen.

In der Zusammenschau der verschiedenen Perspektiven ist es vor allem die Religiosität der Studierenden, die ein in sich schlüssiges Faktorenbündel ergibt. Wer sein Studium vor allem aufgrund seiner individuellen Glaubenshaltung gewählt hat, wünscht sich im Studium selbst insbesondere eine Vergewisserung dieses Glaubens, bevorzugt

überdurchschnittlich stark eine biblisch-theologische und konfessionsspezifische Zielperspektive im Religionsunterricht, erlebt es als größere Belastung, wenn der eigene Glaube im Studium angefragt wird und wünscht sich überproportional häufiger spirituelle Begleitveranstaltungen zum Studium. Jenseits dieser religionsspezifischen Zusammenhänge lässt sich ein weiteres Muster erkennen, demnach die Zufriedenheit mit dem Studium den Blick auf selbigen färbt. Wer mit seinem Studium zufrieden ist, erlebt es als spannender und interessanter, ist stärker intrinsisch motiviert, neigt weniger dazu, das Studium abzubrechen, etc. Beide Muster konnten so erwartet werden.

Im letzten Kapitel fasst Lück diese Befunde in 23 pointierten Thesen zusammen und formuliert elf Konsequenzen für das Theologiestudium. Es handelt sich bei Letzteren um subjektive Sichtweisen des Verfassers, da dieser explizit – und zu Recht – betont, dass sich aus empirischen Daten nicht unmittelbar Konsequenzen ableiten lassen (221). Beispielsweise fordert Lück, lehrerbildende theologische Institute besser auszustatten, theologische und religionspädagogische Angebote im Studium kontext- und altersgruppenspezifisch zu profilieren oder eine interreligiöse Kompetenz anzubahnen. So sehr man diesen Konsequenzen im Einzelnen zustimmen mag, bleibt der Bezug zu den Befunden an vielen Stellen doch sehr assoziativ. Wahrscheinlich wird man diesen Konsequenzen gerecht, wenn man sie als Ideal des Autors liest, welches durch die Befunde inspiriert wird.

Insgesamt legt Lück wichtige Daten zur Befindlichkeit heutiger Theologiestudierender vor. Seine Studie besticht durch ihre breite inhaltliche Anlage und ihren statistisch äußerst seriösen Umgang mit den Daten. Insofern die vorliegende Publikation als Datenreport angelegt ist, dominieren technische Begrifflichkeiten und Beschreibungen von Tabellen die Darstellung. Die theoretischen Hintergründe der einzelnen Instrumente werden am Beginn jedes Kapitels knapp skizziert, ohne sie detailliert in den entsprechenden Diskurs einzuordnen. Wer also nach seriösen Informationen zur Lage heutiger Theologiestudierender in Deutschland sucht, ist bei Lücks „Religion studieren“ genau richtig.

Ulrich Riegel



Platzbecker, Paul: *Religiöse Bildung als Freiheitsgeschehen. Konturen einer religionspädagogischen Grundagentheorie* (= *Praktische Theologie heute*, Bd. 124), Stuttgart (Kohlhammer) 2013 [463 S., ISBN 978-3-17-022439-1]

Die Habilitationsschrift von Paul Platzbecker, 2011 von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Freiburg angenommen, stellt sich einem hohen Anspruch: Sie möchte nicht weniger als eine religionspädagogische Grundagentheorie entwerfen, „um den Sinn religiöser Bildung herausarbeiten, grundlegend profilieren und legitimieren zu können“ (15). Dieses Unternehmen soll aus einer engen Kooperation zwischen systematischer Theologie bzw. Fundamentaltheologie und praktischer Theologie bzw. Religionspädagogik hervorgehen. Beide Disziplinen kommen Platzbecker zufolge im Leitbegriff der *Freiheit* überein. In ihr findet der Autor „Grund, Weg und Ziel von Bildung und Erziehung“ (411).

1. Der Argumentationsgang – eine kurze Übersicht

Platzbecker gelangt zu seiner Grundagentheorie in vier Hauptschritten: ‚Prolog‘, ‚Grundlegung‘, ‚Klärungen‘ und ‚Diskurse‘; sie werden von einer Einleitung und einem Resümee gerahmt.

Der Auftakt (‚Prolog‘: erstes Kapitel) kommt überraschend: Platzbecker stellt wissenschaftstheoretische Überlegungen zu den Disziplinen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie sowie ihrem Verhältnis an, die dazu dienen, zweite als „besonders geeigneten Kooperationspartner“ (42) für erstere auszuweisen. Warum dieser Schritt nötig ist, erschließt sich systemlogisch im zweiten Kapitel (‚Grundlegung‘): Hier nämlich entwirft der Autor den fundamentaltheologischen Ansatz einer Theorie der Freiheit, den er später braucht, um seine religionspädagogische Kon-

zeption freiheitstheoretisch auszurichten. Platzbecker greift dazu auf seine früher (im Bereich der systematischen Theologie) verfasste Dissertation zurück und entwickelt in der Rezeption von und Auseinandersetzung mit H. Krings, Th. Pröpper, H. Verweyen, M. Striet, G. Essen u.a. eine Theologie der Freiheit in Umrissen.

Mit diesem Instrumentarium kann Platzbecker in die ‚Klärungsphase‘ seiner Arbeit eintreten. Zunächst (drittes Kapitel) grenzt er die Begriffe ‚Glaube‘ und ‚Religion‘ gegeneinander ab, um seine freiheitstheoretisch perspektivierte ‚Lerntheorie des Glaubens‘ (vgl. 18) exakt fassen zu können. Diese ruht auf zwei Grundgedanken, nämlich erstens, dass „Glaube lernt, indem Religion gelehrt wird“ (168), und zweitens, dass „Glaube in Freiheit und Freiheit im Glauben lernt“ (269). Dann (viertes Kapitel) unternimmt Platzbecker in großen Schritten einen Gang durch die Bildungsgeschichte, um dort konstitutive Elemente eines zu konfigurierenden substantiellen Bildungsbegriffs namhaft zu machen; diese historische Spurensuche erscheint er angesichts eines heute weitgehend entkernten Begriffs von Bildung (vgl. 197–203) unumgänglich. Mit einer so restituierten Theorie von Bildung kann Platzbecker schließlich folgendes Ergebnis erzielen: „Glaube und Religion [...] bedürfen beide der Bildung, wie umgekehrt die Bildung auf Glaube und Religion angewiesen ist“ (270).

Nach diesen Klärungen begibt sich der Autor in aktuelle religionspädagogische Debatten (‚Diskurse‘). Zum einen (fünftes Kapitel) sichtet er die verzweigte Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen, setzt sie mit seinem Konzept von Bildung in Verbindung und gelangt zu dem Resultat, dass es mit dem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel durchaus verträglich sein kann, wenn diesem mit einem gleichermaßen aufgeschlossenen wie kritischen Blick begegnet wird. Zum anderen (sechstes Kapitel) verfolgt er die Auseinandersetzungen, die sich seit geraumer Zeit an den religionspädagogischen Schlüsseln begriffen ‚Subjektorientierung‘ und – insbesondere! – ‚Korrelation‘ festmachen. Als Reaktion auf die anhaltende Kritik am Korrelationsprinzip haben sich, wie Platzbecker erläutert, drei Alternativen entwickelt: der Ansatz der abduktiven Korrelation, das Konzept eines performativen Religionsunterrichts und Th. Rusters Absage an das ‚Erfahrungsdogma der Religionspädagogik‘. In kritischer Würdigung der komplexen Diskussionslage kommt Platzbecker zu dem Ergebnis, dass Korrelation als didaktisches

Leitprinzip unaufgebar ist (vgl. 407), wiewohl er einräumt, dass der dem Pol ‚Offenbarung‘ bzw. ‚Tradition‘ korrespondierende Pol ‚Situation‘ heute kaum mehr auf religiösen Erfahrungen fußen kann, sondern ganz allgemein auf menschliche Grunderfahrungen wird rekurren müssen (vgl. 395).

Kritische Würdigung

Platzbeckers Arbeit ist in mehrerlei Hinsicht verdienstvoll:

■ Er unternimmt einen veritablen Versuch, den oft geforderten, aber selten praktizierten Dialog zwischen systematischer und praktischer Theologie in Gang zu bringen. Dafür, dass er die Fundamentaltheologie als Partnerin für die Religionspädagogik wählt, gibt es gute Gründe (die der Autor aber nicht weiter erörtert).

■ Im Freiheitsbegriff identifiziert Platzbecker eine Kategorie, die vielfältig anschlussfähig ist, und zwar sowohl für einen Dialog zwischen den theologischen Disziplinen als auch für ein Gespräch der Religionspädagogik mit der allgemeinen Pädagogik.

■ Platzbecker strukturiert religionspädagogische Problemfelder wie die Frage nach dem Bildungsbegriff, die Diskussion um Bildungsstandards und die immer noch schwelende Debatte um Korrelation. Auf diese Weise schafft er gut informierende Ein- und Durchblicke, ohne auf eine persönliche Positionierung zu verzichten.

Andererseits wirft Platzbeckers Unternehmung, eine tragfähige religionspädagogische Grundlagentheorie zu modellieren, etliche gewichtige Fragen auf:

■ Auch wenn der Freiheitsbegriff ‚ad intra‘ (Theologie) und ‚ad extra‘ (Bildungstheorie) verbindende und vermittelnde Funktion hat, ist er mittlerweile ein so selbstverständlicher Terminus, dass nicht recht zu sehen ist, wie er eine Spezifik religionspädagogischer Theoriebildung ausprägen könnte.

■ Platzbecker beschäftigt sich ausgiebig mit dem Begriff der religiösen Bildung. Dennoch scheint der Cantus firmus seiner Arbeit ein anderer zu sein, nämlich das *Glauben-Lernen*. Religiöse Bildung wird gleichsam als Möglichkeitsbedingung für Glauben-Lernen gefasst. Sowohl die Konzeption des Religionsunterrichts im Anschluss an die Würzburger Synode – auf diesen Lernort fokussiert Platzbecker ausdrücklich (vgl. 420) – als auch religionssoziologische Befunde zur heuti-

gen Schülerschaft lassen diese Vorstellung aber immer unrealistischer erscheinen. Ganz oben auf der religionspädagogischen Agenda müsste deshalb eine Theorie religiösen Lernens und nicht eine Lerntheorie des Glaubens stehen!

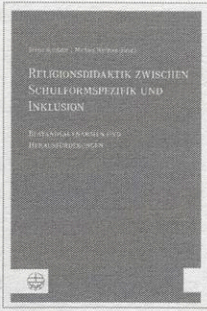
■ Jeder Entwurf besitzt Lücken, die noch – von anderen – auszufüllen sind. Dass dies auch für Platzbeckers Grundlagentheorie gilt, räumt er in einem eigenen Abschnitt „Desiderata“ (419–423) ein. Auf eine beckmesserische Analyse dessen, was im Detail noch fehlt, kann der Rezensent deshalb getrost verzichten. Aber eines vermisst er in jedem Fall: „eine solide Analyse der empirischen Realität“¹ als *conditio sine qua non* jeder religionspädagogischen Grundlagentheorie. Es genügt nicht, Forschungsergebnisse der religionspädagogischen Empirie in einem späteren Schritt einer bereits skizzierten Theorie religiöser Bildung hinzuzufügen, wie Platzbecker das beabsichtigt (vgl. 420). Die Wahrnehmung der Wirklichkeit als Grundvollzug der praktischen Theologie muss vielmehr von Anfang an Konstituens jeder zukunftsfähigen religionspädagogischen Theorie sein.

■ Insofern ist es bezeichnend, dass der Anweg Platzbeckers zu einem Begriff religiöser Bildung ausschließlich systematisch-(theologisch) erfolgt: von wissenschaftstheoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Fundamentaltheologie über eine transzendentalphilosophische Freiheitsanalyse hin zu einer Lerntheorie des Glaubens (!). Daher kann festgehalten werden: Zwar fasst Platzbeckers Schrift ganz klar den Umriss einer religionspädagogischen Grundlagentheorie ins Auge und ist daher *inhaltlich* eine religionspädagogische Arbeit; andererseits scheint der *Weg* dorthin mit Mitteln verfolgt zu werden, die viel mehr systematisch-theologischem als religionspädagogischem Denken verpflichtet sind.

Fazit: Platzbecker hat mit seiner Habilitationsschrift die seit den 1970er-Jahren virulente Debatte um die grundlagentheoretische Selbstvergewisserung der Religionspädagogik um einen bemerkenswerten Beitrag bereichert. Dass diese damit in ruhig(er) es Fahrwasser kommen könnte, ist allerdings kaum anzunehmen.

Ulrich Kropač

1 Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 29f.



Schröder, Bernd / Wermke, Michael (Hg.): Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2013 [434 S., ISBN 978-3-374-03209-9]

Die unübersehbare Spannung zwischen dem differenzierten deutschen Schulsystem und der Forderung nach Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskommission, zwischen schulformspezifischer und inklusiver Religionsdidaktik und damit zugleich zwischen dem Ist-Stand von Schule und ihren zukünftigen Entwicklungen loten die Beiträge dieses Sammelbandes in zwei voneinander getrennten Teilen aus. Damit begeben sie sich mitten in den aktuellen bildungspolitischen Diskurs. Als Publikation der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik, an der auch einige wenige katholische Autoren beteiligt sind, fokussiert das Buch primär auf den evangelischen Kontext. Was die Schulformspezifik betrifft, bestehen hier bekanntlich keinerlei Unterschiede zwischen den Konfessionen. Dem Thema Inklusion und der inklusiven Didaktik ist dagegen vonseiten der evangelischen Religionspädagogik bislang deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden. Von daher sei besonders der zweite Teil katholischen Lehrenden an Hochschulen wie an Schulen zur Inspiration ans Herz gelegt.

Warum es angesichts des zu beobachtenden Auflösungsprozesses der Dreigliedrigkeit, des Rufes nach möglichst langem gemeinsamen Lernen und der Orientierung am Individuum statt an kollektiven Entwicklungsständen nicht schlechterdings anachronistisch ist, schulformbezogene Wissensbestände zusammenzutragen, begründen die Herausgeber mit der nach wie vor (und gewiss noch für längere Zeit) bestehenden Gliederung des Schulsystems und der in der religionsdidaktischen Forschung eher unterbelichteten

Schulform-Differenzierung. Außerdem weisen sie darauf hin, dass auch Gesamt- und Gemeinschaftsschulen als eigene Schulform der didaktischen Reflexion bedürfen. Von daher leuchtet es ein, die Schulformspezifik mit der Aufgabe der Inklusion wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse zusammen in den Blick zu nehmen.

Der erste Teil versteht sich als Bestandsaufnahme: Konsequent beginnend mit dem Elementarbereich (Rainer Möller) wird der Bogen geschlagen von der Grundschule (Petra Freudenberger-Lötz) über die nach Haupt- (Frank Lütze), Real- (Hans Bald), Gesamtschule (Christine Lehmann/Martin Schmidt-Kortenbusch/Wilhelm Behrend/Michael Linke) gestuften weiterführenden Schularten zum Gymnasium (Heike Lindner/Ulrike Baumann) mit der eigens thematisierten Sekundarstufe II (Peter Kliemann) und weiter zu den berufsbildenden Schulen (Roland Bienwald/Andreas Obermann), ohne dabei die Förderschulen (Anita Müller-Friese) zu vergessen. Alle diese Beiträge sind formal gleich strukturiert und geben einen Überblick über die jeweilige Schulform, die Voraussetzungen der Schüler/-innen, die Lehrkräfte und ihre Ausbildung, die Entwicklungen innerhalb der jeweiligen Religionsdidaktik, die Kooperation mit außerschulischen Lernorten, die Institutionen schulformspezifischer Religionsdidaktik und die Herausforderungen der Praxis sowie der jeweiligen religionspädagogischen Theorien.

Für religionsdidaktisch interessierte Leser/-innen sind dabei der vierte und der letztgenannte Punkt besonders aufschlussreich. Hier zeigt sich, welche Schulformen, wie etwa die Grundschule, über eine konturierte Didaktik verfügen, während andere, wie die Realschule, ausführlich die Frage ventilieren: „Gibt es eine Fachdidaktik der Realschule bzw. des Mittleren Schulwesens oder doch nur Versuche einer [...] Didaktik der Sekundarstufe I?“ (96) Wer sich über die Spezifika einer Schulart und ihr didaktisches Profil informieren oder vergleichend die Unterschiede zwischen den jeweiligen Schularten eruieren möchte, wird hier fündig – auch wenn im einen oder anderen Fall mehr Aktualität gefordert wäre, besonders im Beitrag von Freudenberger-Lötz, die einen Stand der Grundschul-Lehrerbildung skizziert, der in einigen Bundesländern bereits die zweite Reform durchlaufen hat.

Das Prinzip Inklusion schließt Differenzierung keineswegs aus, doch im inklusiven Unterricht

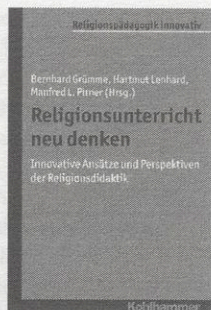
tritt an die Stelle der Schulform- die Binnen-differenzierung. Die um diese Thematik kreisenden Beiträge des zweiten Teils bieten eine gelungene Mischung von Analyse und Diskurs, Beobachtungen und Desideraten. Sie machen auf blinde Flecken aufmerksam und denken in die Zukunft. Der explizit als persönlich engagierte „Polemik“ wider eine schulformspezifische Religionsdidaktik ausgewiesene Einwurf von Dietlind Fischer wäre allerdings vom Duktus und der Textgattung her besser als Auftakt dieses zweiten Teils platziert worden. Michael Wermke beschreibt die schulpolitischen Entwicklungen, die speziell in der Sekundarstufe I zur Abkehr von der äußeren Differenzierung führten. Die Konsequenzen für die Religionspädagogik konkretisieren Erna Zonne-Gaetjens im Blick auf didaktische Herausforderungen, Prinzipien und Desiderate, Martin Schreiner anhand von best-practice-Beispielen aus evangelischen Schulen und David Käbisch mit seinen Ausführungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels.

Welche Chancen, aber auch welche Schwierigkeiten in inklusiven Lerngruppen bestehen, führen Saskia Flake und Mirjam Zimmermann an einer bibeldidaktischen Unterrichtssequenz und Clauß Peter Sajak am Beispiel interreligiösen Lernens vor Augen. Thomas Heller analysiert und hinterfragt schulformspezifische Elemente in der Gestaltung von Religionsbüchern. Bernd Schröder entfaltet das Prinzip der Binnendifferenzierung und wägt umsichtig die Argumente dafür wie dagegen ab. Am Schluss bündeln die Herausgeber mit zehn zusammenfassenden Thesen zu Schulformspezifik und Inklusion die Ergebnisse des Buches, provozieren zur Diskussion, machen auf noch zu bearbeitende religionsdidaktische Felder und Aporien aufmerksam und visieren weitere mögliche Konsequenzen an, unter anderem die Loslösung vom Prinzip der Konfessionalität. Mit aller Deutlichkeit zeigt sich, dass das breite Spektrum der Heterogenität, die im Religionsunterricht ohnehin schon gegeben ist, sich im inklusiven Unterricht noch vergrößert. Die derzeit geltenden theologischen und religionspädagogischen Kompetenzen bedürfen darum einer Erweiterung auf eine entsprechende „adaptive Lehrkompetenz“ (388) hin. So liegt nach der Lektüre offen auf der Hand: „Die politische Vorgabe einer inklusiven Schule stellt Religionsdidaktik vor erhebliche Herausforderungen; sie

unterstreicht und bestärkt mittelbar Entwicklungen, die ohnehin im Gange sind.“ (433)

Alle Beiträge bestechen durch ihr Bemühen um Ausgewogenheit und nüchterne Analyse, sowohl was die Darstellung der verschiedenen Schularten als auch was die Notwendigkeit und Umsetzung von Inklusion betrifft. Ideologisierung werden vermieden, Stärken und Grenzen der Schulformen werden ebenso klar benannt wie die des inklusiven Arbeitens. Nicht aufgegriffen, was sich von der Konzeption des Buches her als verbindendes Glied zwischen den beiden Teilen womöglich angeboten hätte, ist der Blick auf die gemeinsame Schnittmenge von Schulartorientierung und Inklusion: Vor welche spezifischen Herausforderungen sehen sich die noch und auch weiterhin bestehenden jeweiligen Schularten und -stufen bei der Verwirklichung des Inklusionsauftrages gestellt? Denn diese gestaltet sich im Elementarbereich ja völlig anders als in den Berufsschulen oder wird bzw. ist schon für die Grundschulen in anderer Weise relevant wie für die Gymnasien. An dieser Nahtstelle muss weiter gedacht und weiter gearbeitet werden, denn die Diskussion um Schulformspezifik und Inklusion steht noch in den Anfängen.

Sabine Pemsel-Maier



Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (Religionspädagogik innovativ, Bd. 1)*, Stuttgart (Kohlhammer) 2012 [264 S., ISBN 978-3-17-021403-3]

Bereits der 2012 erschienene erste Titel der Buchreihe „Religionspädagogik innovativ“ verheißt geradezu einen Perspektivenwechsel mit Blick auf die praktische Relevanz aktueller religionsdidaktischer Ansätze. In der Tat gelingt es den Herausgebern, Perspektiven von Religionslehrerinnen und -lehrern aufzugreifen, denen bei „einem Deputat von mehr als 25 Wochenstunden [...] kaum Gelegenheit und Kraft [bleibt], sich mit theoretischen Überlegungen zum Religionsunterricht zu beschäftigen“ (9). Deshalb haben sich die Editoren vorgenommen, „die oftmals sehr umfangreichen, anspruchsvollen oder verstreuten Darstellungen diverser Ansätze in kompakter und gut lesbarer Form gesammelt verfügbar zu machen“ (12). In den Blick genommen sind dabei ganz besonders auch Lehramtsstudierende sowie Lehramtsanwärter/-innen in der zweiten Ausbildungsphase.

Vergleichbar und hinsichtlich ihrer Praxisrelevanz gewissermaßen überprüfbar werden die einzelnen Beiträge durch ihren einheitlichen dreigliedrigen Aufbau: In Form von z.T. durchnummerierten „Thesen“ skizzieren 25 renommierte Autorinnen und Autoren religionsdidaktische Ansätze und entfalten anschließend verschiedene „Perspektiven“. Den Abschluss bildet jeweils ein Ausblick in die „Praxis“. So prägnant die einzelnen 10- bis 15-seitigen Beiträge dadurch auch wirken – eine systematische Gliederung des gesamten Buches anstelle einer bloßen Aneinanderreihung von Ansätzen wäre durchaus konsequent und hilfreich gewesen.

In der Einleitung legen die Herausgeber ihr Theorie und Praxis verbindendes Buchkonzept dar und führen so leserorientiert in die Lektüre ein. Bemerkenswert ist im Anschluss daran der gelungene historische Abriss des Altmeisters Rainer Lachmann; hier werden wesentliche religionsdidaktische Konzeptionen und Entwicklungen des 20. Jahrhunderts (u.a. Korrelation, Elementarisierung, Symboldidaktik, Didaktik der Weltreligionen) pointiert beschrieben, wobei die Fokussierung auf evangelische Entwürfe und Autoren keine Engführung darstellt, sondern einfach authentisch ist. Für Studierende bietet dieser Beitrag eine wertvolle Orientierungshilfe bei der Ein- bzw. Zuordnung der anschließend präsentierten religionsdidaktischen Ansätze.

Vielfältig und höchst relevant ist die Auswahl der erörterten Konzeptionen und Entwürfe. Zur Sprache kommen beispielsweise die „Konstruktiv-kritische Religionsdidaktik“ (Godwin Lämmermann), die „Konstruktivistische Religionspädagogik“ (Hans Mendl), die „Alteritätstheoretische Religionsdidaktik“ (Bernhard Grümme) und die „Kompetenzorientierte Religionspädagogik“ (Gabriele Obst und Martin Rothgangel). Sämtliche Beiträge zeichnen sich durch ihre präzisen und dabei stets verständlichen Formulierungen aus. Inhaltlich werden die genannten Ansätze und weitere Entwürfe unter Berücksichtigung des aktuellen fachdidaktischen Diskurses kurz vorgestellt, kritisch erläutert und exemplarisch entfaltet. Überwiegend wird darauf geachtet, für Studierende Anknüpfungspunkte zu schaffen und Zusammenhänge zu erklären. So zeichnet etwa Stefan Heil in seinem Beitrag das Konzept der abduktiven Korrelation als „Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik“ (55) nach, indem er zunächst begriffsgeschichtlich auf die Grundlagen des Korrelationsaspekts im Bereich der Systematischen Theologie eingeht, dann den darauf aufbauenden neuen Ansatz vorstellt und diesen schließlich an nachvollziehbaren Beispielen in Form von auszugsweise wiedergegebenen Unterrichtsgesprächen konkretisiert. Leicht verständlich und absolut überzeugend charakterisiert Friedrich Schweitzer das Modell der Elementarisierung, das er ja selbst wesentlich mitgeprägt bzw. weiterentwickelt hat. Hierbei wird deutlich, wie sich das Elementarisierungsmodell mit der aktuellen Kompetenzorientierung verbinden lässt. Recht anschaulich stellen Annike Reiß und Petra Freudenberger-Lötz die Praxis des Theologisierens mit Kindern und

Jugendlichen vor, indem sie das kurze Exzerpt eines Unterrichtsgesprächs über den Propheten Jona in einer zweiten Grundschulklasse sowie den Brief einer Neuntklässlerin zum Thema Gottesvorstellungen aufgreifen.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Ausführungen von Bernhard Dressler zur „Didaktik des Perspektivenwechsels“ (68) sowie die Anmerkungen zur Identifikation von Bernd Beuscher und Dietrich Zilleßen. Letztere gehen in ihrem Beitrag einer nach wie vor höchst brisanten Grundfrage nach: „Verwirklicht sich Glaube als Imitatio Christi?“ (83) Eine erhellende These dazu lautet: „Christliche Identifikation ist partizipatorisch im empathischen Sinn, sie vermittelt die Teilhabe an Christi Zweifel, Verzweiflung, Unglauben, Angst, Endlichkeit, Tod“ (83). An dieser Stelle scheint einmal mehr die fundamentale Bedeutung der Empathie innerhalb der Religionspädagogik auf. Religiöses Lernen ist ohne Teilhabe und Anteilnahme kaum möglich. Im Zuge einer verstärkt interdisziplinären Ausrichtung der aktuellen Religionspädagogik wären hier allerdings Hinweise in Richtung Neurowissenschaften (Mirror Neurons, Theory of Mind, Emotional Contagion etc.) aufschlussreich und relevant gewesen. Denn mit einer (bewährten?) Konzentration allein auf den Bereich der Geisteswissenschaften wird man der oben genannten Frage im Sinne einer innovativen Religionspädagogik nicht unbedingt gerecht, da Imitation gerade aus neurobiologischer Perspektive als unabdingbarer mehrdimensionaler Lernprozess besser verstehbar wird.

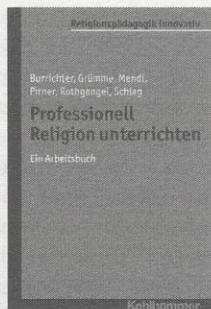
Um beim Stichwort innovativ zu bleiben: Einen Beitrag zur inklusiven Religionspädagogik bzw. -didaktik sucht man in diesem Buch vergeblich. Gerade für Lehramtsstudierende sowie für Lehramtsanwärter/-innen aber stellt die theologische Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion bzw. zunehmend auch die didaktische Umsetzung eines inklusiven Religionsunterrichts eine große Herausforderung dar. Insofern könnte die Absenz dieses wichtigen Themas – ungewollt – womöglich eine unangemessene Marginalisierung desselben signalisieren.

Den Religionsunterricht neu zu denken bedeutet für die Autorinnen und Autoren des Bandes jedoch nicht nur, aktuelle religionsdidaktische Themen zu behandeln, sondern auch streitbare Thesen, ungewohnte Perspektiven und alternative Argumentationslinien anzusprechen: So vermerkt z.B. Godwin Lämmermann: „Angesichts der Entwicklung Deutschlands zu einem multikulturellen

und damit multireligiösen Land stellt die konstruktiv-kritische Religionsdidaktik die Weichen für eine Überwindung des konfessionellen Religionsunterrichts“ (30). Auf die nicht selten unterschätzte Rolle von Medien für die religiöse Entwicklung macht Manfred L. Pirner aufmerksam, indem er darauf hinweist, dass sich heutzutage mehr denn je „Mediensozialisation“ und „religiöse Sozialisation“ überschneiden (vgl. 162). Bernhard Dressler zufolge gehört „Religion [...] nicht an die Schule, weil sie für etwas anderes gut ist – weder für die Vermittlung moralischer Werte noch für die soziale Integration“ (73).

Den nicht ganz einfachen, aber sehr gelungenen „Versuch einer Bilanz“ (247) unternimmt am Ende des Buches Rudolf Englert. In seinem abschließenden Resümee konstatiert er nicht zu Unrecht: „Das Bild ist bunt, denn es gibt für den heutigen Religionsunterricht keine unter allen Umständen beste Strategie“ (258). Alles in allem stellt der Band eine große Bereicherung dar. Zu hoffen bleibt, dass das eingangs formulierte (innovative) Anliegen der Herausgeber, ein gut lesbares und praxisrelevantes Buch zu publizieren, als Impuls – über den Band und die Reihe hinaus – aufgegriffen wird.

Herbert Stettberger



Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (=Religionspädagogik innovativ, Bd. 2), Stuttgart (Kohlhammer) 2012 [264 S., ISBN 978-3-17-022218-2]

Wie werde ich eine gute Religionslehrerin oder ein guter Religionslehrer? Wie religiös muss ich selbst dafür sein? Wie unterstütze ich meine Schüler/-innen? Wie bewerte ich Leistungen? Diese und viele andere Gedanken stellen sich zwangsläufig ein, wenn es um die Frage geht: „Wie unterrichte ich professionell Religion?“ Die Herausgeber/-innen der Reihe „Religionspädagogik innovativ“ haben sich in vorliegendem Arbeitsbuch mit dem weiten Feld der Lehrerprofessionalität auseinandergesetzt und geben somit auch Antworten auf die eingangs erwähnten Fragen.

Alle Beiträge sind unter ökumenischer Perspektive verfasst und folgen einem vorgegebenen Schema, das sich in Ausgangssituation, inhaltliche Auseinandersetzung, Resümee und Gedanken zur Vertiefung aufgliedert. Diese Struktur erweist sich als gut durchdacht. Vor allem die vertiefenden Gedanken laden in den meisten Fällen dazu ein, sich noch einmal aus anderer Perspektive mit dem Thema des jeweiligen Kapitels zu beschäftigen. Jeder Abschnitt erhält seine eigene Bibliographie, die in zwei Hälften aufgeteilt ist. Der erste Teil besteht aus einer kommentierten Literaturliste, die vier bis fünf zur Vertiefung geeignete Titel enthält. Im zweiten Teil folgt dann die vollständige Bibliographie. Das ist gerade im Blick auf die angesprochene Zielgruppe – „Studierende, ReferendarInnen und LehrerInnen“ (11) – sehr hilfreich. Auch die Tatsache, dass jedes Kapitel mit einem Beispiel aus der Unterrichtspraxis oder der Unterrichtsforschung beginnt, zeigt, dass das Autorenteam es sich zur

Aufgabe gemacht hat, ein Arbeitsbuch vorzulegen, das diesen Namen auch wirklich verdient.

In 16 Kapiteln gibt das Buch einen breiten Überblick über verschiedene Aspekte der Lehrerprofessionalität. Manfred L. Pirner setzt sich in seinem Beitrag mit Ergebnissen aus der Lehrerprofessionsforschung auseinander. Er macht einen Paradigmenwechsel „von der ‚guten‘ zur ‚professionellen‘ Lehrperson“ (15) aus, fragt nach den Kompetenzen, die professionelle Lehrkräfte brauchen und stellt mit dem Persönlichkeitsansatz, dem strukturtheoretischen Professionsansatz und dem kompetenzorientierten Ansatz drei aktuelle Ansätze der Lehrerprofessionsforschung vor.

Martin Rothgangel untersucht das Selbstverständnis der Religionslehrkraft in verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen und Ansätzen. Dabei bewegt er sich von Evangelischer Unterweisung/Materialkerygmatischer Katechese (35) bis hin zu konstruktivistisch orientierterer Religionspädagogik und performativer Religionsdidaktik (46).

Rita Burrichter fragt nach dem Anspruch der katholischen und evangelischen Kirche an Religionslehrer/-innen sowie deren Selbstverständnis. In einem ersten Schritt beschreibt sie ausgehend von den bischöflichen Schreiben die katholische Ausgangslage. Burrichter verdeutlicht, dass die Herausforderungen von kirchlicher Seite durchaus wahrgenommen und gewürdigt werden. Nur indirekt werde aber „die zunehmende religiöse Pluralisierung und Individualisierung innerhalb der Gruppe der Religionslehrerinnen und Religionslehrer selbst“ (58) angesprochen. Bei der evangelischen Ausgangslage wird auf Martin Luthers Bildungsverständnis hingewiesen und herausgestellt, dass seit den 1970er-Jahren evangelischer Religionsunterricht durch die „doppelte Linienführung einer konsequenten Schüler- und SchülerInnenorientierung auf der einen Seite und einer deutlich auf Verständigung zielenden persönlichen religiösen Standortbestimmung als Zieldimension des Religionsunterrichtes auf der anderen Seite“ (59) gekennzeichnet ist. Abschließend betont Burrichter die Wichtigkeit für Religionslehrer/-innen, die „persönliche Verortung zwischen Schule und Kirche [zu] klären“ (67), da sowohl interkonfessionelle als auch interreligiöse Kooperation zu den Herausforderungen christlichen Religionsunterrichtes gehören.

In ihrem zweiten Beitrag beschäftigt sich Burrichter mit dem „Spannungsfeld von ‚Person‘

und „Sache“ (74), in dem sich Religionslehrer/-innen befinden: Einerseits müssen sie individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigen und angemessene Lernwege anbahnen. Andererseits sind sie als theologische Expertinnen und Experten auch für die „Sachangemessenheit von Deutungen“ (74) verantwortlich. Burrichter verdeutlicht, dass die Anforderungen, die hier an Lehrkräfte gestellt werden, als „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ (77) bezeichnet werden und stellt in diesem Zusammenhang das Habitus-Konzept als Entwicklungs-, Differenz- und Reflexionskonzept vor (83).

Bernhard Grümme setzt sich mit der Frage auseinander, was gute Theologie für Religionslehrer/-innen bedeutet. Er nähert sich dieser Frage von verschiedenen Seiten (z.B. Schüleräußerungen, Lehrerprofessionsforschung) und entwickelt ein ausdifferenziertes Profil guter praxistauglicher Theologie, das sich in einer „professionsbezogenen, pluralitätsfähigen, kontextuellen wie konstruktiv-kritischen, subjektorientierten, biografisch verwurzelten und kirchlich verankerten Theologie [äußert], die der religiösen Bildung und der Kommunikation des Evangeliums dient“ (103).

Manfred L. Pirner geht der Frage nach dem Glauben und der Spiritualität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern nach. Dabei bezieht er sich auf die kirchlichen Anforderungen, die von katholischer und evangelischer Seite an Lehrkräfte gestellt werden, reflektiert aber auch die Frage nach der Wichtigkeit der Spiritualität der Religionslehrkraft und des Stellenwerts von Gebet im Religionsunterricht.

Ausgehend von der Beobachtung, Studierende würden Didaktik häufig nur als theoretisches „Anhängsel“ konkreten Unterrichts verstehen, fordert Thomas Schlag eine „attraktive Hochschuldidaktik“ (129), da Studierende nur so erfahren, was es heißt „religionsdidaktisch kompetent, d.h. konkret beziehungsorientiert und kommunikativ plausibel“ (129) zu agieren. Er stellt die Wichtigkeit didaktischer Kompetenz für die Lehrerprofessionalität heraus, da es hier darum gehe, „dazu anzuregen, dass existentielle Grundfragen des Menschseins, sowohl seiner Individualität wie seiner Sozialität in lokalem wie globalem Kontext in aller Ergebnisoffenheit thematisiert und bearbeitet werden können.“ (135)

Rita Burrichter und Hans Mendl setzen sich mit erzieherischer Kompetenz auseinander und verweisen auf das „Dilemma zwischen einer in-

tentionalen Erziehungs- und einer subjektorientierten Bildungstheorie“ (145), indem sie auf das Feld ethischen Lernens eingehen. Anschließend skizzieren sie verschiedene erzieherische Teilkompetenzen.

Martin Rothgangel beschäftigt sich mit diagnostischer Wahrnehmungskompetenz und konstatiert, „dass jede Lehrkraft im Blick auf ihre Einschätzung der SchülerInnen – bewusst oder unbewusst [...] – eine ‚EmpirikerIn‘ ist, die ‚diagnostische Wahrnehmungen‘ vornimmt, welche wiederum Konsequenzen für die Unterrichtsplanung besitzen“ (159). Da Wahrnehmungskompetenzen während des Studiums in der Regel nicht ausreichend geschult werden, sind Lehrkräfte auf diesem Gebiet häufig auf ihre Intuition verwiesen. Rothgangel fordert daher eine stärkere Beschäftigung mit dieser Kompetenz schon während des Studiums und stellt „Methoden diagnostischer Wahrnehmungskompetenz“ vor, die in „Methoden zur Erhebung des themenspezifischen ‚Ausgangszustandes‘ der Lernenden“ (163–166) und „Methoden zur Auswertung religionsunterrichtlich relevanter Daten“ (166–169) aufgeteilt sind.

Hans Mendl widmet sich der Evaluationskompetenz und versucht die Frage zu beantworten, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um Lehr- und Lernprozesse valide evaluieren zu können. Er setzt sich mit Anfragen an die Leistungsmessung aus konstruktivistischer Sicht auseinander (177f.) und geht auf grundlegende Vorbehalte gegenüber Leistungsmessung ein (178f.). Abschließend entwickelt er „Grundlagen einer evaluativen Kompetenz“ (182–185).

In seinem zweiten Beitrag beschäftigt Mendl sich mit schulkultureller Kompetenz, die sich im Bereich des Religionsunterrichtes vor allem in den Feldern Schulpastoral und Schulseelsorge ausdrückt. Er entwickelt einige Teilkompetenzen, wie z.B. „spirituell-religionspädagogische Kompetenz“ (199) und „liturgische Kompetenz“ (199).

Bernhard Grümme arbeitet die Wichtigkeit der Kommunikations- und Kooperationskompetenz von Religionslehrkräften am Beispiel Elternarbeit und Zusammenarbeit in konfessionell-kooperativer Absicht sowie mit dem Ethikunterricht heraus.

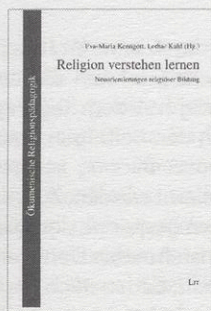
Thomas Schlag beschreibt Religionsunterricht als ein Fach, das an Innovation interessiert ist, in der Außenwahrnehmung aber häufig als „traditionsbezogen und pädagogisch nicht unbedingt up to date“ (220) wahrgenommen wird. Anhand der Erfahrungsräume Kirche und Schule zeigt er,

wie Religionsunterricht sein innovatives Potenzial einbringen kann.

Abschließend beschreibt Hartmut Lenhard anschaulich den „Praxischock“ angehender Referendarinnen und Referendare und schlägt ein Planungsmodell der Seminardidaktik vor (246f.).

Damit sind in diesem Arbeitsbuch verschiedenste Aspekte von Lehrerprofessionalität angesprochen, sodass „Professionell Religion unterrichten“ nicht nur auf Grund seines überzeugenden formalen Aufbaus, sondern auch wegen seiner inhaltlichen Breite als durchweg gelungen bezeichnet werden kann. Sicher wird es seinen Einsatz in Studium, Seminarausbildung und Unterrichtspraxis finden.

Michael Winklmann



Kennigott, Eva-Maria / Kuld, Lothar (Hg.): Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 6), Berlin (Lit) 2012 [184 S., ISBN 978-3-643-11526-3]

Religionspädagogik ist seit ihrer Geburtsstunde eine Krisenwissenschaft mit einem bevorzugten Kind, dem Religionsunterricht. Wie religiöse Bildung insbesondere dort angesichts der Zeichen der Zeit zu denken ist, darüber wird seit jeher gestritten. Auch die heutige Situation fordert heraus: Während die Mitgliedszahlen der Kirchen sinken, wird konstatiert, dass eine „Rückkehr der Religion“ (5) zu verzeichnen ist. Allerdings bedeutet dies keine Revitalisierung von „Konfession und Kirchlichkeit“ (7). Tatsächlich ist für viele, besonders im Osten der Republik (vgl. 17, 75), das Christentum zu einer „fremde[n] Religion“ (94) geworden. Angebote zur Lebensdeutung werden nur noch selten bei den Kirchen als Repräsentantinnen von Religion gesucht. (vgl. 8).

Diese häufig reflektierte Großwetterlage kann am mehrheitlich konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland (vgl. Art. 7,3 GG) nicht spurlos vorbeigehen. Gleichzeitig wächst jedoch auch das gesellschaftliche Bewusstsein, dass religiöse Bildung angesichts des Religionspluralis, von Radikalisierungstendenzen und einem Bedürfnis nach Wertebildung ihren Platz in der Schule hat. Welches Verständnis von Religion heute im Religionsunterricht dazu zum Tragen kommen soll und wie dieser angesichts der umrissenen Situation (vgl. 5–18, 94f.) zu organisieren und konzeptualisieren ist, dem muss sich eine krisenbewusste Religionspädagogik heute stellen.

Der Tagungsband wählt dazu einen spannenden Weg: Als „authentische‘ Stimme[n]“ (19) geben Expertinnen und Experten verschiedener „Konzepte von Religion im Bildungssystem“ zunächst Einblicke in „ihre“ Systeme: Thorsten Knauth stellt heraus, dass es in der Konzeption des „Religionsunterricht[s] für alle“ darum ginge, Religion „in der Pluralität ihrer Überzeugungen und Traditionen“ (24) und mit ihrem humanisierenden Potenzial wahrzunehmen (vgl. 23f.). Vor allem durch das Lernprinzip des „Perspektivenwechsel[s]“ (26) sollen Schüler/-innen befähigt werden, Religion(en) zu verstehen (vgl. 29), um sich eine eigene Position zu erarbeiten. Karlo Meyer als Stimme des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts dagegen mahnt vor einer religionsnivellierenden Generierung eines Konsenses (vgl. 33). Seinen Hintergrund bildet dabei die Überzeugung, dass der in Deutschland gegebene „hermeneutische‘ Strom“ der „westlichen Tradition des Verstehens“ (30) als Folie des Verständnisses des Anderen fungiert und nie überwunden werden kann, was auch im Religionsunterricht zu „markieren“ sei. (Vgl. 31f., 33f.)

Beim Modell „Religion und Kultur“ (Kanton Zürich) wird ein anderer Zugriff gewählt: Hier geht es nicht um Standpunkte von Religion(en), sondern um den „Aufbau von Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen“ (39). Religionsunterricht ist somit ein „Erkundungsgang [...]“ (46), dessen primäres Ziel im „Wiedererkennen des Phänomens in der eigenen Lebenswelt“ (43) liegt.

Kuno Schmid weitet den Blick auf die ganze Deutschschweiz, wo im Zuge der Entwicklung des „Lehrplan[s] 21“ Religion in den ersten beiden Bildungszyklen als „eine Perspektive“ (48) des sozial- und sachkundlichen Integrationsfaches „Natur – Mensch – Mitwelt“ etabliert wird. Übergeordnetes

Ziel ist hier, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, „ihre Lebenswelt ‚aufzuklären‘“ (51f., vgl. 58), wobei Religion einen „Aspekt“ (57) des Fragens darstellt.

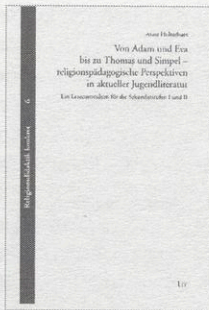
Der LER, vorgestellt von Eva-Maria Kenngott, nimmt in einem „Balanceakt“ (69) dagegen die nicht substituierbaren Potentiale von Religion (vgl. 72) bildungstheoretisch ernst, markiert aber Religion mit dem Fokus der „Basisstruktur“ Lebensgestaltung deutlich als „eine Option“ (71). Dabei würde jedoch nicht auf die Thematisierung der „Eigenlogik religiösen Denkens und Handelns“ (71) verzichtet, wodurch die Ähnlichkeiten (vgl. 74f.) zum Religionsunterricht größer seien als deren vorhandene Differenz (vgl. 75f.). Bernhard Dressler reflektiert abschließend über das Verhältnis von Religionsunterricht und Ethik. Deren polare Unterscheidung sei eine auf Missverständnissen beruhende Schiefelage (vgl. 80ff.), da auch Ethikunterricht, der richtiger „Religionskunde“ (vgl. 89) zu nennen wäre, weltanschauliche Prämissen transparent machen müsse. Religiöse Bildung könne dagegen durch die Erschließung religiöser Weltdeutung, „Menschen [...] Orientierung für ihre Selbstdeutung und Lebensführung [bieten]“ (83). Dies könne aber nur gelingen, wenn Religion in ihrem „Selbstverständnis“ (84) zur Geltung kommt. Wenn aber positioneller Religionsunterricht als konfessorisch und nicht konfessionell verstanden wird (vgl. 82f.), seien die Trennlinien zwischen Religionskunde und Religionsunterricht letztlich in ihrer Didaktik und dabei nicht durch plakatives „Innen“ und „Außen“, sondern durch eine graduelle Unterscheidung zwischen „Teilnahme und Beobachtung“ (90) zu suchen.

Dieses additive „Panorama an Überlegungen“ (109) wird in einer Diskussion zusammengeführt (vgl. 94–110): Dabei zeigt sich bei allen Dissensen unter anderem, dass eine Trennung zwischen positionellem und neutralem Religionsunterricht genauer betrachtet werden muss (vgl. 95–98, 10), und dass in der didaktischen Konkretion darauf zu achten ist, dass Religion als „strukturierte Wirklichkeit“ (101) im Rahmen des Religionsunterrichts nicht verfremdet oder plakativ, sondern in legitimer Weise ihres Selbstverständnisses gezeigt wird (vgl. 100–102). Eine entscheidende Rolle spielen auch die Überlegungen um „Nähe und Distanz“ (182), Teilnahme und Beobachtung als unterscheidendes Signum zwischen Religionskunde und Religionsunterricht (vgl. 102f.).

Einen „Spiegel“ (17) zur bildungstheoretischen Abhandlung stellt der zweite Teil des Bandes dar, in dem aus verschiedenen Konzeptionsperspektiven eine transkribierte und beschriebene Religionsstunde zum Thema „Beten – Kreuzzeichen“ (vgl. 111–148) einer zweiten Klasse (konfessionell-kooperativer Religionsunterricht BaWü) reflektiert wird (vgl. 149–182). Mehrheitlich entzündet sich die Kritik an einer Zuschreibung des Kreuzzeichens als Signum der katholischen Christen (vgl. 149f., 153, 160, 164) sowie an der Nähe der Stunde zur Einübung in religiöse Riten (vgl. 148, 152f.), worin sich m.E. die Spiegelfunktion einlöst. Die Gesamtunternehmung des Bandes steuert damit – alle Divergenzen hintanstellend – der „bildungstheoretischen Option“ zu, dass es im Religionsunterricht, der die Zeichen der Zeit ernst nimmt, „primär um das Verstehen von Religion“ (17) geht.

Auch wenn dieses Fazit nur durch seine Weite eine integrative Funktion entwickelt, lohnen die Lektüre und Auseinandersetzung mit dem Tagungsband: Zum einen können an den Beiträgen unterschiedliche Konzepte religiöser Bildung in ihrem Selbstverständnis kennengelernt werden. Zum anderen wird ein weiter Rahmen gespannt, der einen möglichen Grundstein zu anstehenden Denk- und Diskussionsprozessen darstellt. Bedauerlich dagegen ist, dass im zweiten Abschnitt nur einige der Autorinnen und Autoren aus dem ersten Abschnitt zum Zuge kommen, wodurch sich die Spiegelfunktion nur partiell einlöst. Als herausfordernd kann letztlich die gesamte Lektüre beschrieben werden, da sich die divergierenden konzeptionellen Horizonte (etwa in der Markierung pädagogischer, politischer und theologischer Begründungen für den RU) und die sich auch im Rahmen der Beiträge gegenseitig durchdringenden Ebenen (religiöse Bildung, Organisationsform, Didaktik) nicht immer leicht auseinanderdenken lassen. Dies ist aber nur mit Einschränkung eine Schwäche des Bandes, sondern ein Abbild der schwierigen Aufgabe, der sich Religionspädagogik heute zu stellen hat. Gut, dass sie angenommen wird!

Johannes Heger



Holterhues, Anne: *Von Adam und Eva bis zu Thomas und Simpel – religionspädagogische Perspektiven in der aktuellen Jugendliteratur. Ein Lesecurriculum für die Sekundarstufen I und II*, Berlin (LIT) 2013 [490 S., ISBN 978-3-643-12252-06]

Die Kinder- und Jugendliteratur unserer Zeit wendet sich seit einigen Jahren mit neuer Offenheit – und in großer Vielfalt und Breite – religiösen Dimensionen zu. Im Rahmen eines allgemeinen *religious turn* finden sich Zugänge zu Gottesfrage, Konfession und religiöser Pluralität, die für religionspädagogische und religionsdidaktische Fragestellungen fruchtbare Anknüpfungspunkte bieten. Kaum überraschend, dass sich sogleich mehrere neuere Arbeiten zum Thema finden, seien dies hinführende theoretische Einführungen¹, Dissertationen² oder Praxisbücher für den Unterricht³.

Was bislang fehlte, war eine umfassend arbeitende Überblicksstudie zum Bereich der aktuellen Jugendliteratur, theoretisch fundiert und auf die schulische Praxis bezogen. Genau diesen Ansatz verfolgt die vorliegende Studie, 2012 in Münster unter Betreuung von Clauß-Peter Sajak als Dissertation eingereicht. Hier geht es um „eine grundlegende Systematisierung, sodass [...] das Verhältnis zwischen Deutsch- und Religionsdidaktik in puncto der Funktion von Jugendliteratur im

Unterricht“ geklärt wird, zugleich „Kriterien für einen jugendliterarisch-narrativen Religionsunterricht“ vorgelegt werden, die einmünden in ein „Lesecurriculum für den Religionsunterricht“ (11).

Diesem umfassenden Programm folgt die Arbeit. Sie beginnt mit einem „Theorieteil“. Nach der Einleitung (9–32) werden zunächst „konzeptionelle Grundlagen“ (33–153) erarbeitet. Differenzierte Ausführungen über die Konzeption einer narrativen Religionsdidaktik, über Lesen allgemein und dessen Bedeutung für Theologie und Religionspädagogik sowie über die Tendenzen und Entfaltungen in der gegenwärtigen Jugendtheologie münden ein in eine Ertragssicherung zur „Jugendliteraturauswahl im Rahmen einer Narrativen Religionsdidaktik“ (151–153).

Daran anschließend entwirft ein ausführliches Kapitel (154–271) eine „Bedingungsanalyse“ im Blick auf die Situation der Schüler/-innen heute sowie für einen angemessenen Religionsunterricht. Der Bogen spannt sich weit aus von Darstellungen der Ergebnisse der empirischen Forschungen, der Soziologie, der Psychologie bis hin zu Überlegungen hinsichtlich der Legitimation von Religionsunterricht in der postmodernen Gesellschaft und ihrer bildungstheoretischen Herausforderungen. Auch hier schließt eine Ertragssicherung im Blick auf die „Eigenschaften eines schülerorientierten Religionsunterrichts“ (269–271) die umfangreichen Ausführungen ab.

Der nun folgende „Praxisteil“ führt zunächst die bisherigen Überlegungen hinsichtlich einer Kriteriologie für die Auswahl von geeigneten Jugendbüchern zusammen. Sodann wird ein ausführliches Lesecurriculum vorgestellt, jeweils zusammengefasst für je zwei Jahrgangsstufen der Klassen 5 bis 12. Anhand von vier besonders gut geeigneten Beispielen wird für jede der Jahrgangsstufen der Befund vertieft. Ausführlich analysiert und didaktisch-methodisch durchbuchstabiert werden *Guus Kuijers* „Das Buch von allen Dingen“ (Kl. 5/6), *Marie-Aude Murails* „Simpel“ (Kl. 7/8), *Jutta Richters* „Der Anfang von allem“ (Kl. 9/10) sowie *Mirjam Presslers* „Nathan und seine Kinder“ (Kl. 11/12). Neben einem umfangreichen Dokumentationsteil zu Unterrichtsmaterialien, Literatur und weiteren formalen Anhängen schließt das Buch mit einem nachdrücklichen und gut begründeten „Plädoyer“ (423) für eine stärkere Beachtung von Jugendliteratur im Religionsunterricht.

Die Arbeit zeichnet sich durch eine umfassende Sichtung des jeweils erfassten Forschungs-

1 Pfeiffer, Sandra: *Religiös-ethische Dimensionen in aktueller Kinder- und Jugendliteratur*, Berlin 2011.

2 Holl, Matthias: *Erzählende Kinderliteratur im Religionsunterricht. Theorie und Praxis zum Einsatz in der Grundschule*, Marburg 2011.

3 Zimmermann, Mirjam: *Literatur für den Religionsunterricht. Kinder- und Jugendliteratur für die Primar- und Sekundarstufe*, Göttingen 2012.

standes aus. Vor allem die Ausführungen über die angestrebte narrative Religionsdidaktik und den Befund sowie die religionspädagogische Erforschung der Kinder- und Jugendliteratur erschließen dabei Bereiche, die im derzeitigen Fachdiskurs eher wenig beachtet und deshalb hier zu Recht strategisch aufgewertet werden. Dass Jugendliteratur in besonderem Maße dazu geeignet ist, „Identitätsbildung, Glaubenskommunikation, Förderung sozialer Kompetenzen“ (153) zu fördern, wird plausibel begründet. Die vielschichtige Präsenz von Religion im Jugendbuch der Gegenwart wird dabei genauso kompetent aufgezeigt wie die Aufarbeitung dieses Phänomens im interdisziplinären Schnittfeld von Deutsch- und Religionsdidaktik.

Ob eine derart umfassende Bedingungsanalyse heutigen Religionsunterrichts notwendig ist, lässt sich schon eher anfragen. Gewiss gehört das als ‚Pflichtübung‘ in einer Dissertation dazu, letztlich verbleiben all die hier vorgelegten Ausführungen aber im Rahmen der sattem bekannten, zahlreichen und sich in diesem Grundbestand wiederholenden Einführungen in Religionspädagogik und Religionsdidaktik. In diesem Teil der Arbeit ist Innovation auch gar nicht angestrebt, aber erfordert er gerade aus diesem Grund so viel Raum (100 Seiten)? Hier ließe sich qualitätsneutral kürzen, um mehr Raum zu gewinnen für das eigentliche Thema der Arbeit.

Denn in diesem Feld ist die Arbeit wirklich spannend: Die kenntnisreichen Sichtungen gegenwärtiger religionssensibler Jugendliteratur führen zu guten Textinterpretationen, didaktischen Deutungen bis hin zu methodisch-medial fertig ausgearbeiteten Unterrichtsreihen. Die Arbeit entwirft also nicht nur ein „Curriculum“ auf heutigem Stand, sie zeigt auch exemplarisch auf, warum und wie diese Texte den Religionsunterricht bereichern können. Sie schlägt so den oft angestrebten, aber selten gelungenen Bogen von religions- (und literatur-) didaktischer Theorie zur potentiellen Praxis.

Ob die Auswahl der vier Beispiele glücklich war, ob zu dem Kanon weitere Bücher genannt, andere eher gestrichen werden sollten, darüber kann man trefflich streiten. Zwei solche Nachfragen:

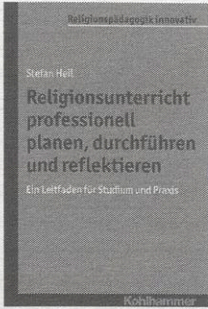
Guus Kuijers für die Klassenstufen 5 und 6 vorgeschlagenes und vielfach preisgekröntes „Buch von allen Dingen“ (2004) schildert die unglückliche Kindheit eines holländischen Jungen in den 1950er-Jahren, überschattet von dem Phänomen

der ‚Gottesvergiftung‘, einer krankmachenden, angstbesetzten, identitätsbedrohenden, engen christlichen Religiosität. Gewiss, das Phänomen gab es, und dazu gibt es sehr gute und beklemmende andere Romane. Nun sieht das Krankheitsbild heutigen Aufwachsens aber so aus, dass ‚Gottesvergiftungen‘ (Gott sei Dank!) fast völlig verschwunden sind. Vielmehr leiden Kinder und Jugendliche heute – im Bilde gesprochen – eher unter dem Entzug lebenswichtiger religiöser Vitamine. Warum also sollen sie sich in dieser Altersstufe mit einer Abarbeitung an dieser furchtbaren Tradition abmühen? Sie bräuchten ganz andere religiöse Impulse, auch aus dem Bereich der Literatur, und die Verfasserin nennt andere, viel besser geeignete Werke (291).

Mirjam Pressler variiert in ihrem hier für die Klassen 11/12 vorgeschlagenen „Nathan und seine Kinder“ (2009), Lessings – von Jugendlichen meistens als mühsame Pflichtlektüre empfundenen – Drama „Nathan der Weise“. Dessen Kenntnis wird jedoch eigentlich vorausgesetzt, was im Religionsunterricht aber nicht erfolgen kann. Zudem bleibt die Variation Presslers trotz aller Psychologisierung und Veränderung der Vorlage letztlich erstaunlich blass. Als Grundlage für interreligiöses Lernen setzt es hohe Hürden und nur geringe Leseanreize. Erneut wären andere der genannten (389) Optionen reizvoller.

Beide Rückfragen sind aber ihrerseits befragbar. Sie belegen, dass das vorliegende Buch nicht nur sein innovatives Thema anregend entfaltet, sondern auch zu wirklicher Auseinandersetzung und Diskussion Anregung gibt, und das gleich auf zwei Ebenen: auf der Ebene des religionspädagogischen Diskurses sowie auf der Ebene der unterrichtspraktischen Umsetzung. Viel mehr kann man von einer Dissertation nicht erwarten.

Georg Langenhorst



Heil, Stefan: *Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis (Religionspädagogik innovativ, Bd. 5), Stuttgart (Kohlhammer) 2013 [240 S., ISBN 978-3-17-022960-0]*

Noch ein Buch zur Planung von Religionsunterricht? So fragt man sich angesichts der zahlreichen Bücher, die in den letzten zehn Jahren zum Thema erschienen sind. Eines vorweg: Diese Veröffentlichung setzt eigene Akzente. Während Manfred Riegger¹ den Elementarisierungsansatz mit Blick auf eine Religionsstunde zum barmherzigen Vater in der 3. und 7. Jahrgangsstufe an einem Fallbeispiel und Helmut Hanisch² Unterrichtsplanung von allgemeindidaktischen Theorieansätzen her (Ausnahme Elementarisierung) für den Religionsunterricht konkretisiert, Ulrich Riegel³ umfassender religionsdidaktisches Wissen im Blick auf Unterrichtsplanung integriert und Hans Schmid⁴ sich an einer Unterrichtsdramaturgie orientiert, basieren Stefan Heils Ausführungen auf seinen empirischen Forschungen zur (religions-)pädagogischen Profes-

sionalität und zur ‚abduktiven Korrelation‘ sowie auf praktischen Erfahrungen als Ausbildungsleiter und Religionslehrer. Er intendiert eine Verbindung von Theorie und Praxis mit dem Ziel einer reflektierten Praxis (vgl. 8).

Dem Titel entsprechend, ist der Band in drei große Kapitel gegliedert: „Religionsunterricht professionell planen“ (9), „Religionsunterricht professionell durchführen“ (95) und „Religionsunterricht professionell reflektieren“ (161). In jedem Kapitel wird zunächst das jeweilige Konzept erläutert, welches dann anhand von Beispielen und Fällen verdeutlicht wird.

Im ersten Kapitel wird korrelative Planung als professioneller Entwurf von Lehr-/Lernprozessen hinsichtlich der zeichenvermittelten Beziehung von christlicher Tradition und Lebenswelt der Schüler/-innen für den schulischen Religionsunterricht erläutert, um religiöse Bildung zu ermöglichen (vgl. 10). Die von Heil identifizierten drei Strukturmerkmale des Planens sind: 1. ein Repertoire von fachlichem, pädagogischem und didaktischem Wissen besitzen, das 2. auf die jeweilige Lerngruppe hin transformiert wird, und 3. ein Arbeitsbündnis als Beziehung zur jeweiligen Lerngruppe sowie zum schulischen Umfeld herstellen. Das dreifach gegliederte Repertoire ermöglicht einen Anschluss an eine domänenspezifische empirische Unterrichtsforschung zur Lehrerprofessionalität, wie sie etwa im Kompetenzmodell von COACTIV⁵ grundgelegt ist. Korrelation bestimmt Heil mit Bezug auf Charles Sanders Peirce semiotisch als Verbindung von Tradition und Lebenswelt über Zeichen. Vier Modi sind dabei entscheidend: Deduktion (= Ableitung der Lebenswelt aus der christlichen Tradition), Induktion (= Zuordnung der Lebenswelt zur christlichen Tradition), Abduktion (= individuelle Aufdeckung der lebensweltlichen Schülerbedeutungen mittels christlicher Tradition durch gewagte Hypothesen) und Nicht-Schließen (= keine Korrelation). Dieses Verständnis wird kompetenzorientiert weitergeführt. In Spannung zu diesen differenzierten Überlegungen der Bedeutungsentwicklung steht die Rede vom Stoff, der vermittelt werden soll, denn dabei besteht die Gefahr, dass zwischen

- 1 Vgl. Riegger, Manfred: Planung und Gestaltung von Religionsunterricht konkret. Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen für die 3. und 7. Jahrgangsstufe, Donauwörth 2005.
- 2 Vgl. Hanisch, Helmut: Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis, Göttingen 2011.
- 3 Vgl. Riegel, Ulrich: Religionsunterricht planen. Ein didaktisch-methodischer Leitfaden für die Planung einer Unterrichtsstunde, Stuttgart 2010.
- 4 Vgl. Schmid, Hans: Unterrichtsvorbereitung – eine Kunst. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2008; Vgl. Ders.: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2012 (1997).

- 5 Vgl. Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike / Baumert, Jürgen / Blum, Werner u. a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, 29–53.

Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsinhalt nicht genügend unterschieden wird.

Die professionelle Durchführung von Religionsunterricht wird im zweiten Kapitel anhand eines konzeptionellen Dreischritts erläutert: Im ersten Schritt soll der oft unbewusst ablaufende Prozess der Kategorisierung, also der „Bedeutungszuschreibung von schulischen Situationen“ (97), bewusst gemacht werden, indem situative Bedingungen einbezogen, zwei alternative Kategorisierungen vorgenommen und Informationen gezielt mit Hilfe von objektiven sowie subjektiven Instrumenten gesammelt werden, damit eine abschließende Kategorisierung möglich wird. Im zweiten Schritt soll die passendste der „vier strukturellen Handlungsmöglichkeiten“ (103) bzw. eine Kombination aus diesen gewählt werden: „Ermitteln“ (105) setzt bei der Schülerin bzw. dem Schüler oder der Lerngruppe an und fragt nach den Ursachen der problematischen Situation, „Vermitteln“ (106) betont den inhaltlichen Aspekt des Unterrichts, „Personalisieren“ (ebd.) bezieht sich auf die Lebens- und Glaubensbiografie der Lehrperson und „Institutionalisieren“ (ebd.) berücksichtigt das Eingebundensein in den sozialen Raum der Schule. Im dritten Schritt wird auf einen personalisierten Klassenplan zurückgegriffen, in welchem die eigenen Kompetenzen situativ und passgenau verbunden sind. Dieser Dreischritt der Durchführung wird anhand der Beispiele „störendes Schülerverhalten“ (114), „Umgang mit pluraler Religiosität“ (130), „Rahmenbedingungen“ (151) und „Werte-Erziehung“ mit Hilfe von ‚Lernfällen‘ durchgespielt.

Im abschließenden dritten Kapitel wird Reflexivität als Schlüsselkompetenz von professionellen Lehrpersonen so verstanden, dass singuläre Fälle mit dem bisherigen Professionswissen verbunden werden. Diese Grundstruktur wird mit Hilfe eines fünfschrittigen Vorgangs der Unterrichtsreflexion konkretisiert: Ausgangspunkt ist ein zu bewältigender Fall (1). Um den Fall zu erklären, entwickelt eine professionelle Lehrkraft Hypothesen (2). Aus diesen Hypothesen werden Wenn-Dann-Ableitungen deduziert (3), welche empirisch überprüft werden (4), sodass eine Erklärung des ursprünglichen Falls übrig bleibt (5). Um Bereiche der Reflexivität zu identifizieren, wird ein in der Habilitationsschrift des Verfassers entwickeltes Habitusmodell⁶ auf

die Unterrichtsreflexion übertragen. Unter dem religionspädagogischen Habitus versteht Heil die Summe der Eigenschaften, die sich im Verhalten einer Religionslehrperson ausdrücken, und die Bereiche religionspädagogischer Routinen. Diese Bereiche werden exemplarisch beleuchtet, und zwar anhand der Bewertung von ‚gutem‘ Religionsunterricht, von Deutungen neuer Situationen, Beachtung der Transzendentalität und der Mitgestaltung der Schulkultur. In Bezug auf das dargelegte Habitusmodell ist zu fragen, wo der wissenschaftlich-reflexive Habitus, welcher an der Universität grundgelegt wird, angesiedelt ist. Hier wäre über eine Erweiterung des vorgelegten primär reflexiv-pragmatischen Habitusmodells nachzudenken.

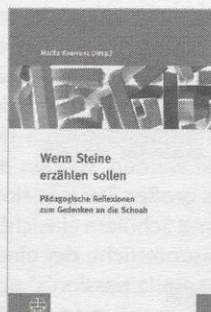
Das Glossar am Ende ist hilfreich und ermöglicht einen Überblick über wesentliche Begriffe. Die Praxisbeispiele beziehen sich auf alle Schularten, außer Förder- und Berufsschulen. Die vielen praktischen Konkretisierungen, Schaubilder und Übersichten verdeutlichen die entwickelte Theorie oft gut. Zuweilen sind aber Nachfragen angebracht: Ist es wirklich so, dass eine Nichtformulierung erwarteter Schülerantworten im Unterrichtsverlaufsplan (vgl. 53) ein flexibles Eingehen der Lehrperson auf konkrete Schüleräußerungen nach sich zieht? Oder wäre nicht gerade hier die explizite Antizipation von möglichen Schüleräußerungen für eine professionelle Unterrichtsvorbereitung hilfreich? Könnte ein Abgleich zwischen erwarteten und wirklichen Schüleräußerungen in der Reflexion nicht gerade Professionalisierung vorantreiben, weil eine Aussage darüber möglich wäre, ob die Lehrperson das Denken der Schüler/-innen in Bezug auf den Unterrichtsinhalt immer besser erfasst? Das Stundenziel auf S. 90 stimmt exakt mit dem dritten Teilziel („verstehen die Grundstruktur des Symbols“) überein. Entspricht dies der Operationalisierung des Stundenziels?

Jenseits solcher Nachfragen ist festzuhalten: Diese Arbeit ist nicht nur für die Planung, Gestaltung und Reflexion von Religionsunterricht hilfreich, sondern liefert auch wertvolle Impulse für die Thematisierung einer Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern.

Manfred Riegger

6 Vgl. Heil, Stefan: Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen

und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen – eine empirisch fundierte Berufstheorie, Berlin 2006.



Marita Koerrenz (Hg.): *Wenn Steine erzählen sollen. Pädagogische Reflexionen zum Gedenken an die Schoah*, Leipzig (Evangelische Verlagsanstalt) 2013 [166 S., ISBN 978-3-374-03208-2]

Religiöse Bildung kann nie für das Individuum allein erfolgen, sie hat immer auch eine öffentliche, gesellschaftliche Dimension. Kaum irgendwo kommt die Verschränkung von beidem so deutlich in den Blick wie im Feld der religionspädagogischen Erinnerung an Auschwitz. Die Beiträge zu dem vorliegenden Bändchen aus den Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik, Geschichtsdidaktik, Kunst und Literatur sowie der Religionspädagogik sind Klaus Petzold zum 70. Geburtstag gewidmet, einem der Vorausdenker und Promotoren einer deutschsprachigen anamnetischen Religionspädagogik, der selbst einen erhellenden Beitrag beisteuert.

Auffallend sind drei Perspektiven der neun Beiträge des Sammelbandes, die für eine Religionspädagogik angesichts der Schoah in der Zeit nach dem Verschwinden der Zeitzeugen maßgebend sind: Bedeutung der Orte, Subjektorientierung und demokratischer Auftrag.

■ Seit der französische Historiker und Kulturwissenschaftler Pierre Nora mit seinem Team die „lieux de mémoire“ in Frankreich erforscht und gedeutet hat, haben weitere Forschungsteams Erinnerungsorte in verschiedenen Nationen und auf europäischer Ebene untersucht. Die Bedeutung der Gedenkorte ist in den vergangenen Jahren auch im pädagogischen Bereich erkannt und erforscht worden. Zwar gab es schon seit Jahrzehnten die klassischen Schülerfahrten an markante Orte nationalsozialistischen Unrechts wie Auschwitz, Dachau, Buchenwald, Bergen-Belsen etc. Doch

wurde die Didaktik dieser Unternehmungen weiterhin verkannt oder unterschätzt. Durch mangelhafte Vorbereitung, durch One-way-Didaktik in den Stätten (Vorträge, Führungen, Film) und unterlassene Nachbereitung konnte bisweilen bei den Lernenden das Gegenteil von dem erreicht werden, was die Organisatoren gut gemeint wollten.

Gleich mehrere Beiträge widmen sich dem jungen Feld der Gedenkstättenpädagogik, mit deren Hilfe man an authentischen Orten „mehrdimensionale Lernprozesse“ (13) zu initiieren vermag, wie die Herausgeberin des Bandes zusammenfasst. Entscheidend ist, dass es zur „Vergegenwärtigung“ (14) kommt, also einem pädagogischen Prozess, der bei den lernenden Subjekten ein Bewusstsein dafür ermöglicht, dass die vergangenen Ereignisse, für die der Gedenkort steht, mit der Gegenwart in Verbindung stehen. Deshalb muss der Blick auf Opfer und Täter möglichst konkret sein, muss Selbstreflexion ermöglichen, ohne zu moralisieren. Er zielt auf ein wissenschaftlich fundiertes, analytisches Begreifen historischer Zusammenhänge und gegenwärtiger Herausforderungen (24, Volkhard Knigge). Ein eindrückliches Beispiel für einen Erinnerungsort der ganz anderen Art stellen Annegret Schüle und Rebekka Schubert durch die ehemalige Erfurter Firma „Topf & Söhne“ vor, dem sog. „Ofenbauer von Auschwitz“, einem Ort der Mittäterschaft (59–76). Hier kann die Geschichte der Verquickung von Wirtschaft und politischem System am Ort des Firmensitzes konkret erfahren und in Beziehung zu aktuellen Entwicklungen gesetzt werden.

Gedenkstätten sind keine Friedhöfe, vielmehr Orte, „in denen Geschichte nicht begraben, sondern als Stachel lebendig gehalten wird“ (28). Sie sind „verunsichernde Orte“ (77–94, Gottfried Kößler), die die Fragilität und Angreifbarkeit des humanen Zusammenlebens vor Augen führen. Entscheidend ist, dass sie die subjektive Annäherung der Besucher/-innen unterstützen, deren kognitive und emotionale Zugänge, deren Verstehensvoraussetzungen ernst nehmen und sie in interaktive Lernprozesse führen.

■ Damit sind wichtige Stichworte genannt, die einen zweiten roten Faden des Büchleins darstellen: Subjektorientierung, und zwar eine doppelte: eine, die in die Geschichte ausgreift, um dort konkrete Menschen mit je eigenen Biographien aufzufinden, diese einfühlsam nachzuzeichnen und deren ganzes Leben, nicht nur ihr Opferdasein, zu

würdigen; und die andere, die die lernenden Subjekte in der Gegenwart ernst nimmt, sie nicht zu Objekten der Information oder Vermittlung degradiert. Klaus Petzold nennt fünf Orientierungspunkte, die für religionspädagogische Unternehmungen, z.B. Gedenkstättenfahrten, hervorzuheben sind: Maxime des Überwältigungsverbots; koordiniertes Prozesslernen als Verbindung von Wissen, Ethik und Gewissen; konstruktive pädagogische Atmosphäre, die Beziehungen ermöglicht; elementare Ursprungssituationen; schöpferische Chance kreativer Lernprozesse (100). Gerade Letzteres stellt die Lernenden in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses, indem sie wechselseitige Dialoge zwischen Gegenstand, Geschichte, Ereignis und eigenen Zugängen initiiert, wobei der Ausgang des Lernprozesses bewusst offen gehalten wird. Nicht kognitive oder moralische ‚Lernpakete‘, die der Lerngruppe überreicht werden sollten, stehen im Mittelpunkt des Erinnerungslernens, sondern die kritisch-konstruktive, kreative und selbstreflexive Auseinandersetzung mit zwei komplementären Polen: Vergangenheit und Gegenwart. Eine solche Arbeitsweise ermöglicht Beschäftigung mit der eigenen Identitätskonstruktion, die nie nur individuell, sondern immer auch sozial und damit gesellschaftlich-historisch mitbedingt ist.

■ Erinnerungslernen geschieht im Schnittfeld von historischer und politischer Bildung, das auch für die anamnetisch-religionspädagogische Theorie und Praxis maßgebend ist. In allen Beiträgen des Buches wird Lernen angesichts der Schoah in den größeren gesellschaftlichen Kontext des Kampfes gegen Rechtstextremismus und Rassismus gestellt (15). Ohne Erinnerung zu verzwecken – das Gedenken der Opfer und die Erinnerung der Zeitzeugen haben ihre eigene Würde (43–58) und dürfen nicht allein einem höheren Zweck gewidmet werden –, ist sie doch ein Medium der Sensibilisierung für Menschenrechte und demokratische Verantwortung heute. Gesucht wird eine kritische Erinnerungskultur (20) mit unablässigem Gegenwartsbezug, was der Religionspädagogik ein hohes Maß an interdisziplinärer Kooperationskompetenz abverlangt. Die Herausgeberin ist sich sicher, dass ohne fächerübergreifende Arbeitsweise die Erinnerung der Schoah im Religionsunterricht nur ungenügend erfolgen kann. Wünschenswert wären in Zukunft nicht nur fächerübergreifende Projekte, sondern aufeinander

abgestimmte schulinterne Curricula, die den Lernfortschritt der früheren hin zu den höheren Klassenstufen koordinieren (143). Nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit kann dem Gefühl der Übersättigung oder Abstumpfung aufseiten der Lernenden entgegengewirkt werden, können die verschiedenen Facetten des großen Themas sinnvoll und den Schülerinnen und Schülern einsichtig ineinander greifen. Religionsunterricht, der einen besonderen Auftrag zur „*memoria passionis*“ und zum Kampf gegen Antisemitismus hat, ist auf die anderen Fächer angewiesen und kann mit ihnen gemeinsam sein Spezifikum einbringen.

Letzteres hätte indes noch verstärkt bearbeitet werden müssen: das *Proprium* des Religionsunterrichts, die Frage nach Gott, die angesichts von Auschwitz auf besondere Weise hervorbricht, sowohl in der jüdischen Rezeption des Holocaust als auch in der christlichen. Sie kann und muss auch mit heutigen Schülerinnen und Schülern gestellt werden und ist keineswegs weit weg von ihrer Lebenswelt, wie vielfach behauptet wird. Erfahrungen von Religionslehrerinnen und -lehrern zeigen ein hohes Maß an Interesse der jungen Menschen an der Frage, wie Glaube und menschliche Katastrophen zusammengedacht werden können. Religiöse Bildung hat immer einen doppelten Auftrag: die (Glaubens-)Biographien der jungen Menschen ins Zentrum zu stellen und gleichzeitig die gesellschaftlichen Kontexte – geschichtlich wie aktuell – in den Blick zu nehmen. Vor diesem Anliegen ist das Bändchen höchst empfehlenswert und impulsreich. Erinnerung ist eben immer „lebendige Erinnerung“ (64), die nie nur rückwärts gerichtet ist, sondern als Gestus der Vergegenwärtigung Menschen und Schicksale, historische Zusammenhänge und Mechanismen auf die Gegenwart und Zukunft hin aktualisiert.

Reinhold Boschki



Schwarz, Susanne: *Altersgemischtes Lernen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Annäherungen*, Bad Heilbrunn (Kinkhardt) 2013 [446 S., ISBN 978-3-7815-1924-4]

Altersgemischter Religionsunterricht ist bisher kein großes Thema in der religionspädagogischen Diskussion, die Autorin betritt mit ihrer Dissertation tatsächlich Neuland. Schon deswegen ist der Angang der Autorin angemessen, über konzeptionelle Annäherungen dieses Handlungsfeld zu strukturieren, die Grundspannungen herauszuarbeiten und Bausteine bereitzustellen, mit denen diese komplexe Aufgabe religionspädagogisch sinnvoll aufbereitet wird. Die Arbeit liefert dementsprechend keine Praxisanleitung dafür, wie den komplexen kognitiven Lernvoraussetzungen und der anspruchsvollen sozialen Situation mit altersgemischten Lerngruppen begegnet werden kann. Ihr geht es primär um die Entfaltung einer rationalen „SollAhnung“ (424), die die heuristische Suche nach Ist-Realisierungen steuern kann. Diese selbstverordnete Beschränkung auf die konzeptionelle Ebene mag enttäuschen, auch weil die Autorin freimütig markiert, wie voraussetzungs- und konzeptvoll das Konzept und wie schwer der Weg in die unterrichtliche Konkretisierung trotz dieser Vorarbeiten noch ist (84, 91f.). Andererseits macht die Autorin plausibel, wie bedeutsam gerade für den gewählten Unterrichtskontext (Mittelstufe der ‚Neuen Bundesländer‘) diese theoretische Selbstvergewisserung der eigenen Unterrichtstätigkeit ist (49f.).

Die theoretische Reflexion prägt die Arbeit in drei Schritten. Im ersten Kapitel rekonstruiert sie die Altersmischung mehrperspektivisch als Faktor im (religiösen) Lernen. Besonders interessant ist die lerntheoretisch gut fundierte Auseinandersetzung mit den Wirkungszusammenhängen

im altersgemischten Lernen (Abschnitt 1.5). Sie arbeitet sehr geschickt heraus, wie die Altersmischung in einem institutionellen Lerngefüge die Interaktionserwartungen verändern kann, weil mit Differenzen explizit gerechnet wird. Jahrgangsübergreifender Unterricht muss objektiv gar keine größere Heterogenität an Zugangsvoraussetzungen bergen, da Alter und (religiöse) Entwicklung nicht identisch sind (62). Aber durch die unterschiedlichen Rollenbilder von „Jüngeren“ und „Älteren“ wird faktisch eine (projizierte) Differenz an Entwicklungszuständen und -zonen eingeführt, die sich – auf dem Hintergrund eines konsistenten Sinnhorizontes der Schule – produktiv auf die sozialen und individuell kognitiven Bildungsmöglichkeiten auswirkt (68).

In der schulpädagogischen Diskussion um die Altersmischung wird oft von den Befürworterinnen und Befürwortern eklektizistisch auf die reformpädagogischen Wurzeln zurückgegriffen und der Zusammenhang von didaktischer Entscheidung und pädagogischer Weltanschauung aufgelöst. Dies ist für den Religionsunterricht fatal, da die reformpädagogischen Quellen durchaus ideologieanfällige Erziehungsziele mit der Altersmischung verbunden haben. Die Autorin deckt im 2. Kapitel sorgfältig und kritisch diese Verbindung von didaktisch-methodischem Unterrichtsdesign und pädagogischer Weltanschauung in der Altersmischung bei Berthold Otto, Maria Montessori und Peter Petersen auf und überprüft jeweils die religionsdidaktische Anschlussfähigkeit. Am Ende dieses Kapitels ist es ihr gelungen, die Leser/-innen für jene Trias an Bedingungen zu sensibilisieren, in der Altersmischung gelingen kann: ein sinnstiftendes Schulkonzept als Rahmen, ein konsistenter sozialer Lernraum und individuelle Bildungsanstrengungen. Sie schärft das Bewusstsein dafür, wie stark das Schüler-Schüler-Verhältnis die inhaltliche Arbeit prägt und verankert dabei die Möglichkeit zur inhaltlichen mehrperspektivischen Arbeit in der Produktivität strukturierter sozialer Heterogenität (360). Dass Berthold, Montessori und Petersen die Altersmischung in völlig verschiedenen Konzepten erfolgreich eingebunden haben, ist für die Autorin geradezu die eröffnende Erkenntnis, die Altersmischung eben auch in anderen, religionsdidaktisch begründeten Lernkontexten erfolgreich implementieren zu können, ohne die z.T. fatalen reformpädagogischen Erziehungstheorien mit übernehmen zu müssen (361).

Was für eine solche Implementierung notwendig ist, entfaltet die Arbeit im 3. Kapitel als Prinzipien, Dimensionen, methodisch-medialen und infrastrukturellen Überlegungen. Es ist besonders interessant, wie sie auf der Ebene der Prinzipien das Beziehungslernen, das Elementarisieren, das biographische Lernen und das Theologisieren mit Jugendlichen so aufeinander bezieht, dass eine dichte Handlungsstruktur entsteht, in der sich Sozialität und religiöse Kommunikation gegenseitig produktiv verstärken (Abschnitt 3.2). In den Abschnitten zu den Dimensionen (Ästhetik, Gender, Alterität, Symbolik) und zu den methodischen Konsequenzen (methodisches Propädeutikum, Gespräch, Freiarbeit, kooperative Gruppenarbeit) bleibt die Darstellung in den vielfältigen Theoriebezügen eher additiv. Die Abschlussüberlegungen über die infrastrukturellen Rahmenbedingungen unterstreichen die starken Voraussetzungen, denen der altersgemischte Religionsunterricht unterliegt.

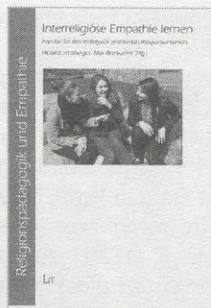
Hinter dieser Arbeit steht die Überzeugung, mit dem altersgemischten Religionsunterricht die originären Lernziele zu erreichen – und für manche sogar erst den Rahmen zu bieten, um sie wirklich erreichen zu können. Das verschafft der Arbeit eine größere Bedeutung, als nur ein administratives Problem des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern zu lösen. Sie liefert in der Reflexion, wie sich die Sozialität und die Kognition auf Seiten des Schüler-Schüler-Verhältnisses bedingen, einen wesentlichen Schlüssel für die religionsdidaktischen Konzepte, die gegenwärtig angesichts der Heterogenität der Zugangsvoraussetzungen die inhaltliche Seite des Religionsunterrichts durch eine reflektierte Mehrperspektivität zurückgewinnen wollen (z.B. Freudenberger-Lötz). Sie reichert damit sicher auch die Debatte der Inklusion/Heterogenität/Alterität um den Aspekt der Altersmischung an. Insgesamt gefällt die Arbeit durch eine komplexe Architektur und einen transparenten Umgang mit den eigenen Grenzen.

Gleichzeitig macht die Autorin eine weiterführende religionsdidaktische Rezeption ihrer Arbeit nicht leicht. Das liegt an der manchmal überkomplizierten sprachlichen Form und daran, dass das 2. Kapitel angesichts des Leseaufwands von 250 Seiten (!) zu wenig für die Gesamtarbeit austrägt. Zum einen funktioniert der Zusammenhang mit Kap. 1 und 3 trotz einiger durchlaufender Linien eher assoziativ und zum anderen unterläuft

die Autorin mit der These von der Übertragbarkeit in den anderen Lernkontext dann doch deutlich die Komplexität, die im 2. Kapitel aufbereitet wird. Gerade nach dessen Lektüre stellt sich die Frage, wie altersgemischtes Lernen in normalen Rahmenbedingungen ohne den ideologisch aufgeladenen erziehungstheoretischen Rahmen funktionieren soll. Das skizzierte religionspädagogische Bildungskonzept kann diese Lücke sicher nicht schließen.

Abschließende Beobachtungen: Die Arbeit markiert das Problem, dass der Religionsunterricht heute selbst die Bedingungen erzeugen muss, die er eigentlich als Voraussetzung vorfinden müsste – hier den sinnstiftenden Handlungsrahmen, in den Eltern, Schule, Lehrer/-innen und Schüler/-innen einstimmen. Weil das Konzept sehr genau die Bedingungen für erfolgreiches altersgemischtes Lernen benennt, lässt es sich umgekehrt als Protokoll lesen, woran der alteritätsbezogene, inhaltlich mehrperspektivische Religionsunterricht krankt. Hieran zu arbeiten, setzt nach der Lektüre der reformpädagogischen Quellen eine Geschlossenheit in der Erziehungsperspektive voraus, die in den Spannungen von Freiheit und Struktur, Bildung und Sozialisierung, Aufhebung und Nutzung von machtvollen Rollenkonstrukten oder von Differenz als Lernort und als Entfremdungsproblem eine Festlegung verlangt. Das Konzept tendiert dazu, die Spannungen dialektisch offenzuhalten (z.B. 399 und 401) und sich so unangreifbar zu machen. Damit bleibt es aber auch unter seinen eigenen Möglichkeiten.

Oliver Reis



Stettberger, Herbert/Bernlochner, Max (Hg.): *Interreligiöse Empathie lernen. Impulse für den dialogisch orientierten Religionsunterricht (Religionspädagogik und Empathie, Bd.1) Berlin (LIT) 2013 [200 S., ISBN: 978-3-643-11984-1]*

Die neue, von Herbert Stettberger herausgegebene Reihe „Religionspädagogik und Empathie“ will Religionspädagogik und Sozialpsychologie miteinander ins Gespräch bringen. Ein angestrebtes Ziel der Reihe ist es, von der Religionspädagogik aus den Blick auf die jüngst von der Neurobiologie geprägte Empathieforschung zu lenken und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die religionspädagogische und religionsdidaktische Forschung und Lehre fruchtbar zu machen. Im Jahr 2012 hatte der Reihenherausgeber in der Reihe „Bibel – Schule – Leben“ (Bd. 9, Berlin LIT) seine Habilitationsschrift zum Thema „Empathische Bibeldidaktik“ vorgelegt, die als „interdisziplinäre Studie zum perspektiveninduzierten Lernen mit und von der Bibel“ (so der Untertitel) empathisches Lernen an der Bibel konkretisiert.

Dass Empathie als „Fähigkeit, sich zumindest bis zu einem gewissen Grad in andere hineinversetzen und die Welt ansatzweise aus deren Perspektive wahrnehmen zu können“ (127), ebenso grundlegend für interreligiöses Lernen ist, belegt der Professor für Katholische Theologie / Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg nun mit diesem Band. Hier hat er, gemeinsam mit seinem Mitherausgeber Max Bernlochner, Autorinnen und Autoren aus Heidelberger Hochschulen (Theo Sundermeier, Havva Engin, Daniel Krochmalnik) sowie deutschen Universitäten und Bildungseinrichtungen (Klaus von Stosch, Manfred Riegger, Peter Schreiner, Clauß Peter Sajak, Gwen Bryde, Joachim Willems, Karlo Meyer) gewonnen, die jeweils mit ihrem interreligiösen bzw. interkulturellen wissenschaftlichen Schwerpunkt

einen Beitrag zum empathieorientierten interreligiösen Lernprozess bieten.

Zunächst belegt der Paderborner Systematiker Klaus von Stosch aus der Perspektive der Komparativen Theologie, wie eng die beiden Begriffe ‚Interreligiösität‘ und ‚Empathie‘ vernetzt sind. Denn Empathie ist – wie Stosch es mit Reinhold Bernhard ausdrückt – der „Weg zu mutual inklusiven Verstehensprozessen“ (23). Der Religionswissenschaftler Theo Sundermeier betont mit Tzvetan Todorov den Aspekt der Anerkennung als Grundvoraussetzung eines von Empathie geleiteten Dialogs (30f.), den er – als Quintessenz seines Beitrags – zugunsten einer gelingenden Konvivenz dringend als Informationsdialog, praxisorientierten Dialog und Konsensdialog zu unterscheiden empfiehlt.

Der Frage, in welcher Beziehung Empathie und Wahrnehmung in interreligiösen Begegnungsprozessen stehen, versucht der katholische Religionspädagoge Manfred Riegger (Augsburg) mit seinem vielseitig auslotbaren „Vierevidenzquellenmodell“ nachzugehen, das ermöglicht, die „Wahrnehmung interreligiöser Empathie in Bildungsprozesse systematisch reflektieren“ (39) zu können. Die vier Evidenzquellen „Ausdrucksform, standortgebundene Zuschreibung, emotionale Färbung und subjektive Konstruktion“ (56) sind sehr gut dazu geeignet, etwa Schülerinnen und Schülern die Subjektivität ihrer Wahrnehmungen bewusst zu machen (vgl. 59). Peter Schreiner vom Comenius-Institut Münster macht darauf aufmerksam, dass „die Bestimmung von Zielen interreligiösen Lernens ermöglicht [...], aus konzeptionell-theoretischer, empirischer und praktischer Sicht Fragen nach interreligiöser Kompetenz aufzunehmen“ (66). Der von einer Expertengruppe des Comenius-Instituts entwickelte Orientierungsrahmen der EKD zu Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (vgl. Fischer/Elsenbast), das Berliner Kompetenzmodell für das Fach Religion (vgl. Schluß, Benner, Willems) und der Schulen-Wettbewerb „Dialog der Kulturen“ (vgl. Sajak) dienen ihm dazu als anschauliche Beispiele. Letzteres Beispiel wird im folgenden Beitrag von Clauß Peter Sajak (Münster) vertieft und an den von ihm entwickelten Standards für das dialogische Lernen sowie anschaulich an Best-Practice-Beispielen verdeutlicht (75ff.).

Die Leiterin des Heidelberger Zentrums für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik, Havva Engin, weist zu Recht darauf hin, dass

„eine plural ausdifferenzierte Gesellschaft [...] neue, in die Zukunft weisende pädagogische Angebote“ (101) benötigt, sieht hier allerdings „die inter-/transkulturelle Pädagogik in der Pflicht, entsprechende interreligiös ausgerichtete Konzepte als Querschnittsthemen in der schulisch-pädagogischen Praxis zu implementieren und damit ‚aus der traditionellen Ecke‘ des Religionsunterrichts herauszuholen“ (100). Dass sie diese Aufgabe offensichtlich dem Religionsunterricht nicht zutraut, liegt vermutlich daran, dass sie irrtümlicherweise davon ausgeht, dass der verfassungsrechtlich abgesicherte Religionsunterricht „entweder durch den Staat erteilt wird oder wie in verschiedenen Bundesländern in Verantwortung der jeweiligen Religionsgemeinschaft stattfindet“ (95). Zwar belegen andere Beiträge des Bandes, dass gerade der Religionsunterricht besonders dafür geeignet ist, interreligiöse Kompetenzen anzubahnen (Schreiner, Sajak, Willems, Stettberger, Meyer u.a.). Doch fehlt bedauerlicherweise ein Beitrag des Mitherausgebers Max Bernlochner (Leiter des Referats für Interkulturelle Angelegenheiten im Ministerium für Integration des Landes Baden-Württemberg), der in seiner 2013 publizierten Dissertation „Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam“ mit dem Modell der Kooperierenden Fächergruppe einen zukunftsweisenden Vorschlag dazu unterbreitet hatte.

Mit den Emotionen, die durch die Verletzung religiöser Gefühle ausgelöst werden können, befasst sich die Hamburger Pastorin Gwen Bryde. Sie gibt aus pastoraler Erfahrung den Rat, sich nicht vorschnell aus dem interreligiösen Dialog zurückziehen, sondern in der eigenen Verletzung auch eine Stärke zu sehen (111). Joachim Willems (Humboldt-Universität Berlin), der 2011 einen wegweisenden Band zur interreligiösen Kompetenz aus evangelischer Perspektive veröffentlicht hatte, zeigt auf, dass an lebensweltlichen Anknüpfungspunkten, sog. interreligiösen Überschneidungssituationen, bei Schülerinnen und Schülern interreligiöse Kompetenz angebahnt werden kann (vgl. 120ff.). Ähnlich lassen sich auch nach Herbert Stettberger „aus negativen Erfahrungen [...] konstruktive interreligiöse Handlungsstrategien ableiten“ (153). Für die Anbahnung dieser Lernprozesse eignet sich die praxisnahe Systematisierung religiöser Empathie auf Basis des von ihm bereits für die Bibeldidaktik entwickelten WITH-Modells (Wahr-

nehmung, Imitation, Teil-Identifikation, Handlung; vgl. S. 138).

Ebenso wie Stettberger zeigt auch der evangelische Religionspädagoge Karlo Meyer (Universität Saarbrücken), wie die sozialwissenschaftliche und -psychologische Forschung für religiöse Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden kann. Meyer ist es v.a. ein Anliegen, im interreligiösen Lernen Einfühlung auch „als Problem“ (158ff.) zu thematisieren und zeigt an konkreten didaktischen Situationen sowohl Gefahren als auch Lösungsmöglichkeiten auf.

Den Abschluss des Bandes bildet ein Beitrag des jüdischen Religionspädagogen Daniel Krochmalnik (Heidelberg), der zusammenfassend betont, wie sehr die Zukunft einer gemeinsamen Welt „wesentlich in die Hand der Religionspädagogen“ (177) gehört. Denn für religiöse Bildung sei kein „‚Esperanto‘ als einziges Pflichtfach“, sondern „die Kenntnis der eigenen Sprache“ und der Austausch mit anderen notwendig (179). Der von der Diözese Rottenburg-Stuttgart bezuschusste Band bietet mit seinen auffällig dicht und informativ gehaltenen Beiträgen nicht nur einen sehr guten Einblick in den Zusammenhang von Empathie und interreligiösem Lernen, sondern auch in die interkulturelle und interreligiöse Arbeit der hier versammelten Autorinnen und Autoren. Studierenden der Religionspädagogik sei er daher besonders empfohlen.

Katja Boehme



Feichtinger, Christian: Filmeinsatz im Religionsunterricht, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2014 [144S., ISBN 978-3-525-77679-7]

Filme sind ästhetische Inszenierungen des Lebens in der Welt. Sie bedienen sich des Stoffes, aus dem die Welt gemacht ist und der seit Jahrtausenden von Religionen in Erzählungen behandelt wird. Für eine Filmweile lassen sie uns die Welt aus dem Blickwinkel der Filmschaffenden sehen. Diskussionswürdige Anregungen für den Unterricht bietet selbst der oft kritisierte Mainstream, zumal Kino darauf bedacht ist, am Puls der Zeit zu bleiben.

Feichtingers Anliegen ist es, dem (Spiel-)Film im Religionsunterricht einen entsprechenden Platz einzuräumen und vor allem den klaren Unterschied zwischen privatem und schulischem Filmschauen aufzuzeigen: Es geht ihm um eine aktive und kreative Aneignung von (Spiel-)Filmen, die als fruchtbares Element in das Unterrichtsgeschehen integriert werden sollen. Sein Buch will er als „praktisches Handbuch für den einfachen Einsatz von Filmen im Religionsunterricht“ (9) verstanden wissen.

In einem einleitenden Kapitel über Film und Religion in der Mediengesellschaft skizziert er den gesellschaftlichen Rahmen, in dem Filme heute keine Selbstläufer mehr sind, sondern bereits von der Kultur der medialen Beschleunigung überholt worden sind. Auch daran müssen sich Film-auswahl, Aufbereitung und Vorführmethoden orientieren. Die zunehmende Verschiebung von argumentativem zu narrativem Denken wiederum spreche für einen methodischen Einsatz des Films im Unterricht, der diese Narrationen zudem visualisiert und vertont und damit den medialen Gewohnheiten junger Menschen entgegenkommt.

Anschließend zeigt Feichtinger Perspektiven der Medienpädagogik/Medienkompetenz auf und thematisiert die besondere Beziehung von Film und Religionsunterricht. Er betont, dass es die Stellung des Religionsunterrichts unterminierte, Filme als bloße Unterhaltung zu zeigen. Mit Verweis auf die „mythische Tiefenstruktur des Kinos, die fundamentale menschliche Erfahrungen dramatisch zum Ausdruck bringt“ (19), sieht er Filme als ein wichtiges Material für Identitätsfindung und Sinnfragen. Er klassifiziert drei Kategorien, die für den Religionsunterricht interessant sind: Filme, die ein religionspezifisches Thema (z.B. biblische Erzählung) zum Inhalt haben; Filme, die religiöse Themen aufgreifen und kreativ weiterentwickeln; Filme, die religiöse und menschliche Grunderfahrungen thematisieren, ohne explizit auf religiös definierte Motive zurückzugreifen (vgl. 20f.). Sie können jeweils nur dann einen Beitrag zu einem gelingenden Unterricht leisten, wenn ihr Einsatz geplant und sinnvoll in den Kontext des Unterrichtsverlaufs integriert wird – was auch von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden soll, die nicht von ungefähr beim Filmschauen die Assoziation ‚Nichts-tun‘ haben.

In weiteren kurzen, aber prägnanten Kapiteln werden Hilfestellungen zu technischen und (urheber-)rechtlichen Aspekten wie zur praktischen Arbeit mit Filmen im Unterricht angeboten. Neben einigen Vorüberlegungen dazu und zur Auswahl des ‚richtigen Films‘ werden Motivationsfaktoren und Varianten der Vorführung beschrieben sowie Analyse und kreative Weiterarbeit vorgeschlagen. Eine Vorstellung von 111 Spiel- und abendfüllenden Dokumentarfilmen, in 26 Themenbereiche gegliedert, macht den umfangmäßig größten Teil des Buches aus. Strukturiert sind sie jeweils durch Grundinformationen, eine zusammenfassende Handlungsbeschreibung, einen Kommentar sowie, wenn vorhanden, Links zu im Internet abrufbarem Unterrichtsmaterial (68). Literatur- und Linklisten, zusätzlich ein Filmregister schließen es ab. Bezüglich der Literaturliste wäre bei einer Neuauflage wünschenswert, auch Arbeiten aus dem AkPop (Arbeitskreis Populäre Kultur & Religion) anzuführen, wie z.B. den religionspädagogischen ‚Klassiker‘ „Religion im Kino“¹.

1 Kirsner, Inge/Wermke, Michael (Hg.): Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Göttingen 2000 (Neuaufgabe Jena 2005).

Als besonderen Bonus beinhaltet das Buch einen Zugangscode zu einer monatlich aktualisierten Homepage auf der Verlagswebsite, wo nach dem eingeführten Schema weitere aktuelle Filme vorgestellt werden, um den Gebrauch des Bandes über Jahre unverändert hoch zu halten.

Das Buch bietet eine Fülle von wertvollen Anregungen und Hilfestellungen. Kurzfilme, welche das zentrale didaktische Problem der Länge von Spielfilmen nicht haben, werden bewusst ausgeklammert (vgl. 9). Das ist schade, doch gilt die spürbare Leidenschaft des Autors dem Spielfilm. Signifikanterweise stellt er ein Arbeiten mit Sequenzen aus einem Film als „Sonderfall“ (48) dar und nicht – wie Matthias Wörther² – als Hauptregel für reguläre Unterrichtsstunden. Feichtinger warnt zwar vor einem inflationären Einsatz von Spielfilmen (vgl. 44), ermutigt aber – nicht zuletzt durch die Fülle an gut skizzierten Spielfilmen und Dokumentationen – dazu, mit deren Hilfe zentrale Themenbereiche des Religionsunterrichts zu bearbeiten. Als durchaus filmbegeisterte Religionspädagogin, aber auch aufmerksame Hörerin der Unterrichtseindrücke von Studierenden wünschte ich mir bei den im Buch zitierten Zehn Geboten für einen Einsatz von Filmen im Religionsunterricht (vgl. 44) noch ein elftes: „Du sollst auf keinen Fall mehr als einen Spielfilm pro Semester zeigen.“

Ilse Kögler

2 Vgl. Wörther, Matthias: Multimedia im Religionsunterricht. Überlegungen und Tipps zum Einsatz von Film, Computer und Internet. In: <http://woerther.reliprojekt.de/files/212.pdf>, 10 [Stand: 30. Juni 2014].

Religionspädagogischen Beiträge erscheinen zweimal jährlich.

Abonnement 2 Hefte 20,50 € zuzüglich Versandkosten, Kündigung zum Ende des laufenden Jahres

Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins (dkv)
Preysingstraße 97
81667 München
Bestell-Nr. 42000

Einzelheft 11,50 € zuzüglich Versandkosten

Bestellung Einzelheft über Prof. Dr. Georg Langenhorst

Schriftleitung **Prof. Dr. Ulrich Kropáč, Eichstätt**

Anschrift Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt
Theologische Fakultät
Prof. Dr. Ulrich Kropáč
Ostenstr. 26–28
85072 Eichstätt
E-Mail: ulrich.kropac@ku.de

Prof. Dr. Georg Langenhorst, Augsburg

Universität Augsburg
Katholisch-Theologische Fakultät
Prof. Dr. Georg Langenhorst
Universitätsstraße 10
86135 Augsburg
E-Mail: georg.langenhorst@kthf.uni-augsburg.de

Manuskripte an Prof. Dr. Ulrich Kropáč

Revisionsfrist an Prof. Dr. Georg Langenhorst
Für unaufgefordert zugesandte Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik
Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung

Internet www.akrk.eu/rpb.html

Verlag LUSA
Beim Hohen Kreuz 22
87727 Babenhausen
www.lusa-verlag.de

